



CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA: rompendo o silêncio e desmontando estereótipos na sala de aula, a partir de *A cor da ternura* e *Histórias da Preta*

ADEILZA MARQUES DE FREITAS

GARANHUNS-PE
2021

ADEILZA MARQUES DE FREITAS

A LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA: rompendo o silêncio e desmontando estereótipos na sala de aula, a partir de *A cor da ternura* e *Histórias da Preta*

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Sylvania Núbia Chagas.

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

GARANHUNS-PE
2021

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

F8661 Freitas, Adeilza Marques de

A literatura infantojuvenil afro-brasileira: rompendo o silêncio e desmontando estereótipos na sala de aula, a partir de *A cor da ternura e Histórias da Preta* / Adeilza Marques de Freitas, Garanhuns, 2021.

191 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Silvania Núbia Chagas
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco,
Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2021.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Ensino. 3. Protagonismo negro. 3. Identidades.
4. Heterogeneidade cultural. I. Chagas, Silvania Núbia (orient.) II. Título.

CDD 23th ed. – 028.5
José Heládio Costa Dias – CRB-4/2256

ADEILZA MARQUES DE FREITAS

A LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA: rompendo o silêncio e desmontando estereótipos na sala de aula, a partir de *A cor da ternura* e *Histórias da Preta*

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Letras em 31/03/2021.

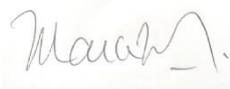
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Silvania Núbia Chagas – UPE (Orientadora)



Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira – UPE (Examinador interno)



Prof. Dr. Marcelo Machado Martins – UFPE (Examinador externo)

A minha família, em especial ao meu filho, Miguel Augusto, pelas injeções diárias de ânimo e a minha doce menina, Manuella, que consegue me alegrar com seus beijos e abraços até nos dias mais difíceis. A eles, dedico essa grande conquista!

AGRADECIMENTOS

O apóstolo Paulo em I Tessalonicenses 5: 18 afirma: “*Em tudo, daí graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco*¹”, assim início meus agradecimentos!

Agradeço, sobretudo, a Deus, o idealizador, criador e mantenedor da minha vida! Sem Ele, jamais teria conseguido realizar este sonho, pois mesmo diante das adversidades que surgiram, durante toda a trajetória do curso, nunca me senti só. Tenho convicção de que Ele estava comigo em todos os momentos, me encorajando a continuar.

Agradeço a minha família, em especial, ao meu esposo, Milton, pela paciência, compreensão, e principalmente, pelo cuidado com nossos filhos. Aos meus filhos, Miguel e Manuella, pela cumplicidade e amor sem medidas. Aos meus pais José Reinaldo e Maria Aparecida, agricultores, que mesmo sem possuírem uma formação acadêmica, entenderam a importância do conhecimento e deram o apoio necessário para que pudesse estudar.

Agradeço muito a Lourdes, pessoa maravilhosa, que também cuidou dos meus filhos com tanto carinho e zelo, nos momentos que estive ausente.

As minhas irmãs Ageilza, Aldijane, Ângela, e meu irmão José que sempre torceram por mim, agradeço!

Sou grata a minha orientadora, Silvania Núbria, pelas orientações e incentivo. Em um dos piores momentos de minha trajetória no curso, foi um instrumento de Deus para me fazer enxergar a essência da vida. Obrigada por tudo!

Agradeço também aos professores, Acauam Silvério de Oliveira e Marcelo Machado Martins por aceitarem generosamente compor a banca examinadora da qualificação com contribuições tão relevantes para que eu pudesse aprimorar minha pesquisa, bem como por fazer parte da banca de defesa desta dissertação.

Agradeço a José Aldo, por cada palavra motivadora, pela leitura do texto e todas as contribuições. Seu apoio foi muito importante!

Agradeço também aos meus colegas de turma pelos momentos especiais de partilha de conhecimentos, angústias, mas também de alegrias! Foi muito importante a parceria. Neste agradecimento, não poderia deixar de destacar Maria Andreia, minha companheira de trabalhos, sempre tão prestativa, foram inúmeras ligações ao longo do curso, ideias compartilhadas e apoio sempre e a Dani, que acompanhou minhas angústias durante todo o

¹ <https://www.bibliaonline.com.br/arc>. Acesso em 08 de outubro de 2020.

curso e tanto me ajudou, não sei o que seria de mim sem seu incentivo, suas leituras e ajuda constante, amigas para além dos muros da universidade.

Agradeço de maneira especial também a Maria Rosane, uma pessoa ímpar, pelo ânimo durante o curso, foi também a responsável pelo encorajamento para a realização da seleção de mestrado, além disso, sempre me ouviu nos momentos angustiantes do processo de escrita, apresentou-me também sugestões para minha pesquisa.

Agradeço ao meu amigo de graduação, Paulo Rodrigo, por todo o apoio, principalmente, durante os primeiros meses de aula.

Agradeço a minha ex-aluna, Alikaeli, pela ajuda durante o curso.

Agradeço as minhas cunhadas Adilza e Adjina que me acolheram tão bem em suas residências durante o período de aulas.

Agradeço a todos os professores que compõem o corpo docente do PROFLETRAS/*Campus* Garanhuns pelas aulas ofertadas, de uma forma especial ao professor Fernando Augusto, por sempre me incentivar a buscar novos conhecimentos e Amada Lêdo, pela gentileza, empatia e compreensão sempre.

Agradeço a todos os meus estudantes e ex-estudantes, pois eles são os responsáveis pela minha busca de aperfeiçoamento!

Produzir esta dissertação, sem dúvida, não seria possível sem a colaboração, o estímulo e o apoio de muitas pessoas. Assim, mais uma vez sou grata a todas e a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a realizá-la.

Grata!!!

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

RESUMO

O Brasil é um país reconhecido por sua diversidade cultural, apesar disso, a educação brasileira ainda privilegia modelos eurocêntricos, como é possível perceber em relação ao ensino de literatura, o qual, na maioria das vezes, tem optado por obras que valorizam ou reproduzem o imaginário europeu. Diante desse panorama, esta dissertação tem como objetivo principal, a partir do produto educacional elaborado, promover o ensino da literatura infantojuvenil afro-brasileira no ensino fundamental, através das obras *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, visando à desconstrução de estereótipos a respeito do negro, na sala de aula, bem como rompendo o silêncio da escola em relação à produção literária infantojuvenil afro-brasileira. Para tanto, esta pesquisa realiza uma abordagem do texto literário para além da sua dimensão estética, por isso a discussão realizada é de caráter interdisciplinar, pois busca uma interação entre várias áreas do conhecimento, a fim de contextualizar a literatura infantojuvenil afro-brasileira e mostrar sua força como um instrumento também social que, devido às reflexões que aguça, pode contribuir para minimizar os estereótipos acerca do negro, presentes na sala de aula. Ademais, apresenta-se a recepção das obras que constituem o *corpus* da pesquisa acompanhado da análise destas. Por fim, foi elaborado um produto educacional, com caráter interventivo, pautado no modelo de sequências básica de Cosson (2014), construído mediante os estudos teóricos e as análises literárias das obras realizadas. Quanto aos procedimentos metodológicos, este trabalho adota, a princípio, a pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), através do estudo teórico, com uma abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; MINAYO, 2001). Tanto a análise das obras literárias quanto a elaboração do produto educacional foram desenvolvidas a partir dos estudos sobre a representação dos personagens negros na literatura; os estereótipos; a formação identitária; o racismo e a literatura infantojuvenil afro-brasileira. Vale salientar que por meio das análises literárias das obras, verificou-se que estas rompem com a imagem estigmatizada e subalterna do negro, podendo ampliar a visão dos educandos acerca da diversidade cultural, além de potencializar as relações étnico-raciais de maneira que os estudantes negros também se sintam representados e afirmem de maneira menos conflituosa sua identidade. Vale ressaltar, ainda, que tanto a obra *A cor da Ternura* (1990), quanto *Histórias da Preta* (2005) poderiam ser analisadas sob outras perspectivas como relações familiares, feminismo negro, direitos constitucionais, dentre outras que não foram possíveis à leitura neste trabalho. Portanto, a pesquisa evidencia a necessidade do ensino de literatura infantojuvenil afro-brasileira no ensino fundamental, em que, por meio da linguagem, desconstruam-se imagens e sentidos cristalizados pelo imaginário social europeizado, sendo importante que os estudantes conheçam as manifestações artísticas de outros povos, posto que a falta de conhecimento, diálogo e discussão são fatores que contribuem para fortalecer a ignorância, o preconceito e o racismo.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Ensino. Protagonismo negro. Identidades. Heterogeneidade cultural.

ABSTRACT

Brazil is a country recognized for its cultural diversity, despite that, Brazilian education still privileges Eurocentric models, as it is possible to perceive in relation to the teaching of literature, which, in most cases, has opted for works that value or reproduce the European imaginary. In view of this panorama, this dissertation has as its main objective, based on the elaborated educational product, to promote the teaching of Afro-Brazilian children's literature in elementary school, through the works *A cor da ternura* (1990), by Geni Guimarães and *Histórias da Preta* (2005), by Heloisa Pires Lima, aiming at the deconstruction of stereotypes about black people, in the classroom, as well as breaking the school silence in relation to Afro-Brazilian children's literary production. To this end, this research takes an approach to the literary text beyond its aesthetic dimension, so the discussion carried out is of an interdisciplinary character, as it seeks an interaction between various areas of knowledge, in order to contextualize Afro-Brazilian children's literature and show its strength as a social instrument that, due to the reflections it sharpens, can contribute to minimize the stereotypes about black people, present in the classroom. In addition, the reception of the works that constitute the corpus of the research accompanied by their analysis is presented. Finally, an educational product was developed, with an interventional character, based on the basic sequence model of Cosson (2014), built through theoretical studies and literary analyzes of the works carried out. As for the methodological procedures, this work adopts, at first, bibliographic research (GIL, 2008), through the theoretical study, with a qualitative approach (BORTONI-RICARDO, 2008; MINAYO, 2001). Both the analysis of literary works and the elaboration of the educational product were developed from studies on the representation of black characters in literature; stereotypes; identity formation; racism and Afro-Brazilian children's literature. It is worth noting that through literary analyzes of the works, it was found that they break with the stigmatized and subordinate image of the black, being able to broaden the students' view of cultural diversity, in addition to enhancing ethnic-racial relations in a way that students blacks also feel represented and affirm their identity in a less conflicting way. It is also worth noting that both the work *A cor da Ternura* (1990) and *Histórias da Preta* (2005) could be analyzed from other perspectives such as family relationships, black feminism, constitutional rights, among others that were not possible to read in this work. Therefore, the research highlights the need to teach Afro-Brazilian children's literature in elementary school, in which, through language, images and meanings crystallized by the Europeanized social imaginary are deconstructed, and it is important that students know the artistic manifestations of others. peoples, since the lack of knowledge, dialogue and discussion are factors that contribute to strengthen ignorance, prejudice and racism.

Keywords: Children's and youth literature. Teaching. Black protagonism. Identities. Cultural heterogeneity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Estereótipos atribuídos ao negro e ao mulato na literatura brasileira, de acordo com os estudos de Bastide (1972)	31
Quadro 2 - Estereótipos delegados ao negro na literatura brasileira pós-abolição – autores e obras – de acordo com os estudos de Brookshaw (1983).....	32
Quadro 3 - Estereótipos designados ao negro na literatura brasileira, de acordo com os estudos de Proença Filho (2004)	35
Quadro 4 - Características da literatura infantojuvenil realista	72
Quadro 5 - Marcas da tendência fantasista da literatura infantojuvenil	73
Quadro 6 - Marcas da tendência híbrida da literatura infantojuvenil	73
Quadro 7 - Estereótipos ao negro na literatura infantojuvenil.....	77
Quadro 8 - Obras com protagonismo negro na literatura infantojuvenil.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

COLE - Congresso de Leitura

FBN - Fundação Biblioteca Escolar

FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado contra Racismo e Discriminação Racial

PROFLETRAS - Programa de mestrado profissional em Letras

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN - Teatro Experimental do Negro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I	22
REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA E OS REFLEXOS NA LITERATURA	22
1 – Considerações sobre estereótipos	22
1.1 – A estereotipação do negro pós-escravatura: aspectos históricos	25
1.2 – A inserção do negro na literatura brasileira e os estereótipos	29
1.3 – A literatura infantojuvenil: manutenção de estereótipos em personagens negros	36
II	42
FORMAÇÃO IDENTITÁRIA	42
2 – Concepções acerca da construção identitária	42
2.1 – Identidade étnica	46
2.2 – A diáspora e suas marcas na construção identitária do negro	49
2.3 – A afirmação da identidade negra ou afrodescendente	50
III	53
RACISMO NA EDUCAÇÃO	53
3 – Considerações sobre o racismo	53
3.1 – O racismo na educação: resquícios históricos	56
3.2 – Políticas afirmativas em prol da equidade racial e da oferta de uma educação antirracista	59
3.3 – Por uma educação antirracista na escola	65
IV	68
A LITERATURA INFANTOJUVENIL	68
4 – A literatura infantojuvenil: da gênese aos valores ideológicos passados e contemporâneos	68
4.1 – Monteiro Lobato: o precursor da literatura infantojuvenil brasileira	74
4.2 – A literatura infantojuvenil: da persistência à desconstrução de estereótipos em personagens negros	77
4.3 – A literatura infantojuvenil afro-brasileira e a necessidade de sua visibilidade	81
V	87
GENI GUIMARÃES E HELOISA PIRES LIMA: O ENGAJAMENTO COM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A RECEPÇÃO DAS OBRAS <i>A COR DA TERNURA</i> (1990) E <i>HISTÓRIAS DA PRETA</i> (2005)	87
5 – Geni Guimarães	87
5.1 – Recepção da obra <i>A cor da ternura</i> (1990)	88
5.2 – Heloisa Pires Lima	93

5.3 – Recepção da obra <i>Histórias da Preta</i> (2005)	94
VI	98
ESTEREÓTIPOS, RACISMO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM A COR DA TERNURA (1990) E HISTÓRIAS DA PRETA (2005)	98
6 – A cor da ternura e a desconstrução de estereótipos racistas no percurso de formação identitária negra	98
6.1 – <i>Histórias da Preta</i> : a desconstrução de estereótipos racistas no percurso de formação identitária negra e a valorização de aspectos históricos e culturais africanos	114
VII	132
LITERATURA E ESCOLARIZAÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS	132
7 – Literatura e ensino	132
7.1 – Escolarização do Texto Literário e seus entraves	134
7.2 – A Motivação e o contexto da pesquisa	138
7.3 – Tipo de pesquisa	140
7.4 – Produto educacional: fundamentos teóricos	142
7.5 – Os documentos norteadores.....	142
7.6 – A seleção do <i>corpus</i> literário e as categorias de análise	143
7.7 – As sequências de ensino	144
1ª etapa: motivação.....	144
2ª etapa: introdução.....	145
4ª etapa: Interpretação	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE	162
ANEXOS	192

INTRODUÇÃO

A literatura costuma ser definida como arte da palavra, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Esta concepção fundamenta-se no formalismo kantiano da finalidade sem fim da obra de arte. No entanto, no panorama atual, há vários estudiosos que defendem que o texto literário excede os aspectos relacionados à literalidade, sendo reconhecidas outras finalidades para além da fruição estética. Para Duarte (2014, p. 26), por exemplo, a literatura apresenta “valores éticos, culturais, políticos e ideológicos”. Tais aspectos podem suscitar reflexões que dialogam com outras áreas do conhecimento, viabilizando o “enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia e a construção de um pensamento” (ROUXEL, 2013, p. 24), sendo de grande importância o estímulo do potencial intuitivo e reflexivo de cada estudante, a partir da leitura literária em sala de aula.

Nesse cenário, se insere a literatura infantojuvenil afro-brasileira que além de seu aspecto estético, estabelece grande relação com os valores históricos e culturais dos negros ou afrodescendentes, à medida que tende a romper com modelos de reprodução os quais menosprezam e inferiorizam os negros e sua cultura. Assim, ao trazer personagens negros resistindo e enfrentando, de diversas maneiras, o preconceito e a discriminação, e de modo militante representando papéis e funções sociais diferentes, essa literatura pode propiciar reflexões sobre a cultura negra e a importância desse povo para a sociedade brasileira, rompendo estereótipos consolidados ao longo dos séculos.

Corroborando com essa ideia, Lima (2009) alerta que não se deve deixar de levar em consideração que o texto literário afro-brasileiro, por meio das suas narrativas, de caráter simbólico e histórico, permite desconstruir a imagem negativa do afrodescendente, desfazendo expressões equivocadas como as de povo primitivo, ignorante, cativo e sem cultura, que permeiam a visão compartilhada ainda por muitos, e nítida, no ambiente escolar.

Nesse sentido, foi recortado como objeto de análise e proposta de ensino as obras *A cor da Ternura* (1990), de Geni Guimarães, e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, posto que estas apresentam o protagonismo negro, bem como uma representação positiva desta população, ao mesmo tempo em que denunciam o racismo, propiciando reflexões importantes ao leitor em formação do ensino fundamental, haja vista que desconstruem visões estereotipadas e preconceituosas a respeito das comunidades negras, ao valorizarem os aspectos históricos e culturais destes povos.

Sobre esse aspecto, é pertinente destacar que há ciência de que no cenário educacional brasileiro é visível o crescimento da literatura infantojuvenil em diversos âmbitos: histórico, conceitual, pedagógico e mercadológico, conforme se observa nos estudos de Coelho (1991, 2000), Mortatti (2001), Colomer (2003), Lajolo e Zilberman (2007), dentre outros. Vale ressaltar que a produção literária infantojuvenil afro-brasileira, especificamente, teve o seu crescimento impulsionado, principalmente, após a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, a qual orienta para a obrigatoriedade da temática da História e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

Tal legislação fomentou a preocupação nos setores educacionais acerca dessa literatura. Contudo, mesmo diante deste panorama, é visível que ainda há escassez de livros infantojuvenis de autoria afro-brasileira, na sala de aula. Além disso, estes materiais são pouco divulgados e não se tornam objetos de ensino como deveriam. E a situação piora ainda mais quando se constata que os poucos exemplares de livros de literatura infantojuvenil afro-brasileira disponíveis nas escolas dividem espaço com produções literárias que, conforme pontua Oliveira (2003), apresentam uma imagem distorcida do negro, bem como de sua construção histórica e artística, o que por sua vez, corrobora para o fortalecimento de estereótipos ou o silenciamento da voz dos afrodescendentes no discurso literário.

Para Bhabha (2007), os estereótipos deslocam o indivíduo para o coletivo, marginalizando-o, promovendo omissões de certas verdades, apresentando aquele que sofre estereotipização como desqualificado por causa de sua etnia, justificando a conquista de uma raça sobre outras. Por este motivo, destaca-se a importância de os aspectos culturais da comunidade negra serem conhecidos não apenas pelos afrodescendentes, mas também por estudantes de outras ascendências étnicas, principalmente branca, para que seja minimizado o racismo que surge a partir de estereótipos em sala de aula.

Diante dessas colocações, cabe justificar este estudo, o qual é motivado justamente por perceber a necessidade de um ensino de literatura infantojuvenil afro-brasileira no ensino fundamental, em que por meio da linguagem desconstruam-se imagens e sentidos cristalizados pelo imaginário social europeizado, sendo importante que os estudantes conheçam as manifestações artísticas de outros povos e aprendam a respeitá-las.

Para tanto, em meio a essa necessidade, surgem inquietações que deram origem aos seguintes questionamentos: Por que a maioria dos estudantes não reconhece os aspectos culturais dos negros? Será que a escola tem promovido por meio da prática pedagógica a aceitação, o respeito e a valorização de diferentes culturas? Qual a missão do educador diante de um mundo em constantes mutações e de culturas tão diversas?

Tais indagações contribuíram para a formulação da questão norteadora deste estudo: Como transformar, por meio do ensino de literatura infantojuvenil afro-brasileira, a visão estereotipada de estudantes do ensino fundamental no que se refere à imagem do negro por meio da riqueza que constitui a arte literária infantojuvenil afrodescendente?

Ante a este questionamento, a hipótese que se levanta é a de que a falta de conhecimento da produção literária infantojuvenil afro-brasileira pode ampliar o racismo, bem como os estereótipos ao negro no ambiente escolar, haja vista que este ato favorece “comportamentos de auto-rejeição, (*sic*) resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações” (SILVA, 2005, p. 22). Por conseguinte, entende-se que um trabalho sistematizado com esta literatura pode ser um caminho possível para a desconstrução de uma imagem negativa do negro, a partir de obras que tenham como protagonistas personagens representativas dessa cultura. Assim, faz-se necessário que se promova um trabalho em que a leitura literária seja um exercício desafiador, que instigue a criança e o jovem a ver o mundo sob diversas perspectivas, com estímulo à formação crítica do leitor, à criatividade e ao respeito à diversidade cultural.

Nesse contexto, esta pesquisa adota uma concepção de ensino que evidencia uma educação cidadã, conforme preconiza a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996)², que reconhece a importância do ensino e da valorização das diversas manifestações culturais que devem ser tratadas como temas de aulas nas escolas. Acerca disso, Munanga (2005) afirma que é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações, posto que, de fato, as associações negativas relacionadas à cor de pele levam muitas crianças e jovens à autorrejeição por sentirem-se feias, fazendo-as com que acabem procurando formas de libertarem-se daquilo que remete à negritude.

Diante disso, abordar na sala de aula a produção literária infantojuvenil afro-brasileira é uma das formas de ampliar a visibilidade dessa literatura, considerando que a falta de informação, diálogo e discussão são fatores que contribuem para fortalecer o preconceito e o racismo. Nesse sentido, os textos literários infantojuvenis afro-brasileiros podem contribuir para reafirmar a capacidade intelectual de todos os povos, sobrepondo-se a ideias errôneas que perduram na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

² LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

A esse respeito, vale salientar que se o estudante guarda na sua memória momentos positivos vividos na escola, de valorização de suas origens, do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade. Por outro lado, se o que tem em sua memória não é positivo, brota o sentimento de negação de suas origens, ou seja, de sua identidade.

Assim, outro aspecto relacionado a essa discussão, diz respeito à construção identitária; que ocorre por meio da convivência com o grupo, isto é, nas relações sociais. Nesse contexto, ela é além de simbólica, social e histórica, posto que “muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada e perdida” (HALL, 2006, p. 21). Tal fato reforça a pertinência da oferta de uma educação que aborde as questões étnico-raciais de maneira dialógica.

Nesse sentido, a abordagem que será realizada, aqui, com o texto literário infantojuvenil afro-brasileiro vai além de sua dimensão estética, revestindo-se de significado histórico e cultural, discutindo ideologias que permeiam a sociedade, bem como expondo uma realidade que pode ser transformada a partir da anulação de algumas visões que atualmente são reconhecidas como equivocadas.

Para tanto, foi elaborado um produto educacional, orientado por propostas de um ensino antirracista e plural, tendo como ponto de partida as obras *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima. Esta construção aconteceu tendo em vista o período de excepcionalidade da pandemia do (COVID-19) que impossibilitou a execução da pesquisa ação, conforme o regimento do PROFLETRAS, por esse motivo, foi adotada a resolução do programa N° 003/2020, a qual aprovou o caráter propositivo para os trabalhos de conclusão.

Dessa forma, apresenta-se, aqui, este produto educacional, objeto de apoio à prática pedagógica com duas sequências didáticas como propostas de ensino: uma com a obra *A Cor da Ternura* e a outra com *Histórias da Preta*. A partir do produto educacional elaborado, o objetivo geral consiste em promover o ensino da literatura infantojuvenil afro-brasileira no ensino fundamental, através das obras *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, visando à desconstrução de estereótipos a respeito do negro, na sala de aula, bem como rompendo o silêncio da escola em relação à produção literária infantojuvenil afro-brasileira.

De maneira mais específica, pretende-se analisar as obras *A cor da ternura* (1990) e *Histórias da Preta* (2005); promover a discussão sobre o racismo constituído na cultura brasileira, por meio de estereótipos, na sala de aula; construir uma nova visão acerca do negro

junto aos estudantes do Ensino Fundamental; demonstrar, por meio da literatura infantojuvenil afro-brasileira, a validade da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 no Ensino Fundamental e ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a questão da negritude no Brasil. Além disso, o estudo possui uma grande relevância social, dada sua contribuição na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ao apresentar a voz de personagens negros, silenciada, por tanto tempo, por meio da literatura enquanto instrumento estético e social.

Vale salientar ainda que, tanto a análise das obras literárias quanto a elaboração do produto educacional foram desenvolvidas a partir dos estudos sobre a representação dos personagens negros na literatura, principalmente de Bastide (1972), Brookshaw (1983), França (2006), Oliveira (2003), Proença Filho (2004), Souza (2001), Rosemberg (1985); os estereótipos: Bhabha (2007), Brookshaw (1983), Bernd (1988) Fernandes; Bastide (2008); a formação identitária: Munanga (2012), Castells (2010), Hall (2003), (2006), (2016), Bauman (2005), Poutignat; Streiff-Fenart (1998); o racismo: Almeida (2018), Munanga (2005), Schwarcz (1998), Shohat; Stam (2006); a literatura infantojuvenil e a literatura infantojuvenil afro-brasileira: Bernd (1988), Coelho (1991), (2000), Duarte (2014), Fonseca (2006), Jovino, (2006), Lima (2005b), (2018), Oliveira (2003) e Rosemberg (1979).

Nessa perspectiva, as obras que constituem o *corpus* desta pesquisa se revestem de significado, ao ampliar a visão dos educandos, sobre a existência da diversidade cultural o que pode conduzir para a reconstrução da autoestima e da identidade de maneira resistente a estereótipos que desqualificam os valores culturais do negro ou do afrodescendente.

E é nessa ordem de ideias que se discute a importância dada ao aumento da leitura de textos literários infantojuvenis afro-brasileiros nas escolas, que se justifica também dada a necessidade em promover uma formação mais cidadã, em que os estudantes, independente da cor da pele, valorizem as diferentes culturas e as manifestações literárias.

“Nesse cenário, a escola se torna inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais” (PEREIRA, 2007, p.15), já que muitas vezes, o educando não dispõe em casa de uma educação que o oriente a conviver com as diferenças, que é um dos princípios dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Literatura. Dessa forma, reforça-se a ideia de que a escola deve ser espaço de discussão, diálogo e reflexões, de aprender a conviver compartilhando e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

Além disso, este trabalho atende a um dos objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, que é promover uma melhoria da prática docente dos

professores de Língua Portuguesa, o que segundo Precioso (2018), pode ser aperfeiçoado a partir do ensino mais sistematizado do texto literário.

Pensando nisto, esta dissertação está dividida em seis seções, apresentadas a seguir:

A primeira discute a representação da imagem do negro na sociedade brasileira, seus reflexos na literatura, bem como expõe algumas concepções sobre estereótipos e a forma como eles se materializam no convívio social e na literatura brasileira.

A segunda apresenta a princípio, algumas reflexões sobre a configuração das identidades, discute acerca da diáspora africana e como ela influenciou o processo de formação identitária negra, ademais apresenta algumas dificuldades que a população negra enfrentou e enfrenta para afirmar sua identidade em um cenário cujo o racismo e a estereotipização foram/são visíveis, evidenciando a necessidade do reconhecimento dos aspectos históricos e culturais do negro e do afrodescendente.

A terceira busca promover uma discussão acerca do racismo, bem como da presença deste no seio social e ambiente escolar. Além disso, apresenta algumas contribuições das políticas afirmativas, as quais visam eliminar as desigualdades construídas historicamente à população negra, expondo de que forma essas políticas contribuíram e contribuem para a consolidação de uma educação antirracista, ademais mostra o papel do professor na promoção de uma educação cidadã, pautada na heterogeneidade cultural.

A quarta, apresenta uma breve exposição sobre a gênese da literatura infantojuvenil, expõe as contribuições de Monteiro Lobato, precursor desta literatura no Brasil, ademais, expõe reflexões acerca da literatura infantojuvenil afro-brasileira, discutindo a relevância de sua inserção no ambiente escolar.

A quinta expõe o comprometimento das escritoras Geni Guimarães, e Heloisa Pires Lima com as causas da população negra e a recepção das obras *A cor da ternura* (1990) e *Histórias da Preta* (2005).

A sexta apresenta a análise das obras infantojuvenis afro-brasileiras *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, à luz das categorias teóricas: estereótipos, racismo e construção identitária. Esta análise fez-se necessária para posterior elaboração do Produto Educacional que, como se verá, apresenta propostas de ensino que contemplam esses textos.

A sétima, promove reflexões sobre a literatura, discutindo sua importância na formação do senso crítico dos estudantes, além de evidenciar algumas perspectivas relacionadas à escolarização desta. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico utilizado nesta dissertação, descrevendo, assim, o tipo de pesquisa quanto à abordagem e aos

procedimentos adotados para sua realização. Nesta, delimita-se também o *corpus* de análise, expondo as categorias utilizadas para a leitura das obras. Ademais, descreve a sequência didática utilizada no produto educacional elaborado como parte integrante da pesquisa. Nele, há uma sequência sistematizada de atividades que auxiliarão o professor em suas aulas, propiciando momentos de deleite, discussão e reflexão através do texto literário infantojuvenil afro-brasileiro.

Por fim, encerra-se a dissertação apresentando as considerações finais, no apêndice o produto educacional elaborado e, nos anexos estão os poemas utilizados nas sequências de ensino.

I

REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA E OS REFLEXOS NA LITERATURA

O escritor, ao elaborar a sua escritura, ali inscreve valores que não são apenas seus, mas de toda sociedade.

Silvania Núbia Chagas

A representação da imagem do negro na sociedade brasileira ainda é marcada por percepções, em sua maioria, negativas e estigmatizadas, corroborando para perpetuar o racismo, o que exclui os indivíduos negros não apenas dos espaços sociais, como também potencializa a manutenção de estereótipos, silencia seu discurso na literatura brasileira bem como prejudica a construção de sua identidade.

Esta seção apresenta algumas concepções sobre estereótipos e a forma como eles se materializam no convívio social, tendo em vista a preparação do caminho para a posterior abordagem destes na literatura brasileira, assim como promove a discussão da inserção dos personagens negros nessa literatura.

1 – Considerações sobre estereótipos

Os estereótipos estão relacionados às formas de representação social, ou seja, são provenientes das relações com o outro, fruto de uma falsa percepção, de um pré-julgamento, geralmente, intencional, que busca excluir e desqualificar uma determinada população, menosprezando-a em razão de considerá-la inferior, em relação a si e ao grupo social e/ou étnico-racial a qual pertence. De acordo com Brookshaw (1983, p. 09), o termo pode ser definido “[...] como sendo tanto a causa quanto o efeito de um pré-julgamento de um indivíduo em relação a outro devido à categoria a que ele ou ela pertence”.

Para o autor, os estereótipos surgem nas relações sociais, nascem do contato e da rivalidade entre grupos étnicos, baseados em características culturais e religiosas, sendo uma forma de controle social, posto que se baseia em divergências entre culturas euro-brasileira e afro-brasileira, rivais pretendentes a uma identidade cultural nacional, remontando a equação branco-pureza e, portanto, moralidade *versus* preto-perversidade, logo, imoralidade.

Já para Bastide (1972, p. 114) “os estereótipos são ‘imposições coletivas’, uma vez que o escritor ao expressar suas emoções, exprime-se sempre em suas relações com o grupo em que vive”. Diante disso, entende-se que o conhecimento de aspectos culturais de outros povos torna-se importante, uma vez que corrobora para a desconstrução de imagens estigmatizadas, presentes nas representações e no imaginário coletivo.

Para Bernd (1988, p. 11),

o estereótipo parte de uma generalização apressada: toma-se como verdade universal algo que foi observado em um só indivíduo. Conheci um gordo que era preguiçoso, um judeu desonesto e um negro ignorante, por exemplo, e generalizo, afirmando que ‘todo gordo é preguiçoso’, ‘todo judeu é desonesto’ e ‘todos os negros são inferiores aos brancos’.

Infelizmente, tais generalizações acabam adquirindo um alto grau de estabilidade e grande nível de persuasão, pois vão sendo propagadas nas relações sociais, promovendo a subalternização e percepções negativas das características de grupos diferentes, os quais são colocados em posição de menor valor em relação ao outro ou outros, tornando a estereotipia mais resistente, mesmo quando os sujeitos dispõem de informações capazes de invalidá-la, assim os estereótipos funcionam como “um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório” (BHABHA, 2007, p. 110).

Para o autor, o estereótipo desloca o indivíduo para o coletivo, marginalizando-o, promovendo omissões de certas verdades, apresentando aquele que sofre estereotipização como desqualificado por causa de sua etnia, justificando a conquista de uma raça sobre outras, tornando-se uma representação falsa de uma dada realidade porque é uma forma presa e fixa de representação que, ao não afirmar a diferença, constitui um problema para a representação do sujeito.

Sem dúvida, o estereótipo contribuiu e ainda contribui para a marginalização e exclusão de pessoas, pois reforça a ideia de uma verdade que é dificilmente questionada, sendo, frequentemente aceita como universal. Nesse sentido, é pertinente reforçar que

os estereótipos congelam a personalidade, apagam a individualidade, dotando o receptor com características que se adaptam ao ponto de vista à priori do percebido em relação à classe social ou étnica, ou, ainda, à categoria sexual de sua vítima (BROOKSHAW, 1983, p. 10).

Para Brookshaw, o ser estereotipado é a corporificação física de um mito baseado na visão de quem se vale do estereótipo, este se baseia, além da raça e da sexualidade, na questão social, oscilando, com base nessas informações, as suas atitudes. Assim, um estereótipo de conotação desfavorável ou negativa pode adquirir qualidades positivas, de acordo com o

contexto sociocultural. Isso se observa também nas concepções de Shohat e Stam (2006, p. 46), ao afirmarem que

a categorização de uma mesma pessoa pode variar com o tempo, o local e o contexto. Também a autodefinição subjetiva e a mobilização política podem sabotar definições rígidas. Os africanos, antes da colonização não pensavam em si mesmos como negros, mas como membros de grupos específicos - bantu, fon, hauçá, ibo.

A partir da afirmação acima, entende-se que o negro antes da colonização não sentia o peso do racismo e da discriminação, os quais foram usados para lhe definir e classificar posteriormente em função de suas características fenotípicas, bem como não sofria, ainda, a carga de inferioridade étnica que lhe seria imposta.

Ainda sobre a flexibilidade dos estereótipos, esta é recorrente na pesquisa realizada por Fernandes e Bastide (2008) em escolas de São Paulo. Neste estudo, os autores procuram evidenciar os padrões de relações étnicas na classe média branca e concluem que os estereótipos atribuídos aos negros vão se ampliando e sofrendo alterações devido às mudanças ocorridas na sociedade. De acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa,

os estereótipos contra negros e mulatos estão bastante espalhados. Setenta e cinco por cento da amostra admitem 23 estereótipos ou mais contra negros. Nenhum rejeita a totalidade dos estereótipos contra negros. Para mulatos, o quadro global é um pouco menos desfavorável, ainda que bastante semelhante. Os mulatos são julgados inferiores ou superiores aos brancos com base nas mesmas características dos negros, mas com porcentagens algo inferiores. Os estereótipos mais largamente aceitos são: falta de higiene (aceito por 91% para negros), falta de atrativos físicos (87%), superstição (80%), falta de previdência financeira (77%), falta de moralidade (76%), agressividade (73%), indolência (72%), falta de constância no trabalho (62%), perversidade sexual (51%) e exibicionismo (50%) (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p. 296).

Os dados apresentados pelos autores apresentam formas de caracterização do negro na sociedade brasileira, e tal descrição é resultante de um percurso histórico permeado de marcas de opressão e sofrimento desde a diáspora africana, em que foram submetidos à escravidão em terras brasileiras.

Vale ressaltar que mesmo após a abolição da escravatura, os ex-escravos e seus descendentes continuaram por séculos vítimas de exclusão, discriminação e opressão social. Por isso, considera-se importante a discussão acerca da condição do negro na política do país no período pós-abolição, uma vez que apesar da existência da lei que concedia o direito a liberdade, ele teve que enfrentar as injustiças de um sistema capitalista que mantinha os privilégios para com a população branca. Conhecer esse cenário contribui para melhor compreensão da gênese dos estereótipos atribuídos ao negro na sociedade e na literatura, conforme se apresenta a seguir.

1. 1 – A estereotipação do negro pós-escravatura: aspectos históricos

O Brasil foi o último país a abolir a escravatura, em 13 de maio de 1988. Ele persistiu com a prática, visto que os escravos exerciam um trabalho fundamental para a economia brasileira, já que eram usados nas plantações, em atividades de mineração, na área da vida doméstica, e em inúmeras ocupações urbanas, então não havia interesse em libertá-los. Apesar disso, essa ideia não era unânime, pois havia o grupo que defendia que o desenvolvimento do país só aconteceria após a libertação dos negros, pois este grupo os consideravam inferiores, sendo necessário encorajar à imigração europeia, posto que a entrada de imigrantes, para muitos brasileiros, era a possibilidade de branqueamento, o que contribuiu para a hegemonia dos brancos.

Nota-se, com o exposto, que a preocupação da elite da época estava voltada, principalmente, ao bem-estar da economia nacional. Os escravos não eram bem vistos pela sociedade. Para Schwarcz (1998) a ideologia do liberalismo econômico propunha apoiar a imigração branca, pois os negros, apesar de libertos, estavam desqualificados e, além disso, eram vistos como preguiçosos e acomodados, não atendendo o interesse da maioria.

Para a autora, o processo de abolição brasileiro carregava consigo algumas particularidades. A primeira destas “a crença enraizada de que o futuro levaria a uma nação branca”. A segunda, “o alívio decorrente de uma libertação que se fez sem lutas nem conflitos e, sobretudo, evitou distinções legais baseadas na raça” (SCHWARCZ, 1998, p. 195).

Este pensamento de uma escravidão sem traumas se tornou evidente, como pontua Schwarcz (1998), por meio do discurso apresentado pelo historiador Gilberto Freyre ao descrever e, por vezes, glamourizar a violência e o sadismo presentes durante o período escravagista. Para ele, havia senhores severos, mas paternais, ao lado de escravos fiéis, simbolizando uma espécie de “boa escravidão”.

Ainda de acordo com Schwarcz (1998), as ideias concebidas por Gilberto Freyre, de democracia racial no Brasil, levaram, em 1951, a aprovação de um projeto de pesquisa financiado pela UNESCO, o qual buscava realizar um estudo sobre relações raciais no Brasil, acreditando que o país poderia servir de modelo de inspiração para outras nações democráticas. A UNESCO esperava que o estudo fizesse um elogio da mestiçagem e mostrasse a possibilidade de um convívio harmonioso entre as etnias modernas. Mas, embora a obra *As elites de cor* (1955), de Thales de Azevedo, se engajasse no projeto de ideologia antirracista desenvolvido pela organização, autores como Costa Pinto, Roger Bastide e

Florestan Fernandes afirmaram que a democracia era mito, o que havia era índices de discriminação e, em lugar da harmonia, o preconceito.

Muitos negros eram rotulados de preguiçosos, no entanto, Bastide e Fernandes (1955) defendiam que o escravo não era acomodado, ele resistia ao sistema opressor, e sua luta começava com o afrouxamento nas atividades requisitadas pelos senhores, o que consequentemente culminava em castigos, mesmo assim, negar o trabalho forçado era uma forma que o escravo encontrava para sentir-se humano, um ser de direito. Nesse contexto, vale ressaltar que, na sociedade escravagista, os escravos eram vistos como objetos, desumanizados, vítimas de opressão e muito racismo, mas militaram para sair dessa situação, embora sofressem as duras consequências.

De acordo com Gorender (1988), os negros lutavam para sair da condição de objeto e pelas aptidões intelectuais que possuíam, eles eram capazes de criar, desenvolver e reproduzir técnicas mais avançadas que o branco, mas, revelar essas capacidades, já que estava na condição de propriedade do outro, era confirmar seu estado de coisa e aceitar a inferioridade racial.

O escravo compreendeu que apresentar sua capacidade de inovação só ia contribuir para ampliar sua sobrecarga de trabalho e perpetuar o regime escravagista, por isso resistia muitas vezes ao fazer-se de incapaz e afrouxar as atividades, o que diverge de relatos apresentados em alguns livros de história quanto à passividade dos negros, pois eles não foram apenas reprodutores das vontades dos seus senhores, *o escravo fiel*, mas lutaram e resistiram, e, mesmo com várias limitações, buscaram a liberdade na recusa ao trabalho forçado e humilhante, o que significava para os brancos uma afronta, pois, para estes, os negros pretendiam subverter a ordem social.

Segundo Brookshaw (1983), após serem livres do cativeiro em 1888, os ex-escravos não receberam nenhuma preparação para seu novo papel de competidor no mercado de trabalho. Em São Paulo, por exemplo, onde muitos ex-escravos se estabeleceram no período pós-abolicionista, os imigrantes europeus não só dominaram este mercado como também expulsaram os negros de determinadas ocupações comerciais e artesanais. Ao mesmo tempo, os negros eram vítimas de menosprezo e discriminação, o que tornava ainda maior sua marginalização social.

Por esse motivo, quando as primeiras vozes negras surgem na imprensa, especificamente depois de 1920, não se preocupavam com o privilégio de igualdade cultural, mas com o problema mais imediato que era: a injustiça social e a falta de solidariedade para com os negros e mulatos.

Muitos viam os negros como fonte de atraso para o país, posto que após a abolição o Brasil procurava construir sua imagem de nação e, sob influências do Positivismo e da Revolução Industrial, lutava para estabelecer o capitalismo. Nesse contexto, o negro, despreparado para enfrentar esse modelo, pois desconhecia a competitividade, o trabalho assalariado, além de vítimas de interpretações errôneas, não conseguia um espaço na sociedade. Para Fernandes (1978, p. 31), os negros tentavam participar dos influxos da vida econômica da cidade à sua maneira – porque não podiam proceder de outro modo – “e viram-se repudiados, a medida em que pretenderam assumir os papéis do homem livre com demasiada latitude ou ingenuidade”, posto que o ambiente era marcado por intolerância e racismo.

Com o exposto, busca-se evidenciar que, além das mudanças relacionadas à produção na sociedade urbana e industrial que a ordem capitalista impôs, uma vez que almejava o crescimento do país e conseqüentemente o seu desenvolvimento, o negro teve que competir com o trabalhador estrangeiro, no entanto, sua participação era permeada de conflitos, devido ao racismo acirrado que sofria.

É notório que a escravidão deformou profundamente o negro, rechaçando as suas contribuições no desenvolvimento do país; a forte imigração europeia é uma evidência disso. A ordem social competitiva marginalizou e o excluiu ainda mais, pois não tinha acesso aos novos padrões de vida, então, ficou excluído do processo de crescimento econômico.

Os negros permaneciam sem chance de mobilidade social, na mesma condição de exclusão do regime anterior, pois os caminhos de autoafirmação se achavam bloqueados, e, sem qualquer assistência, foram efetivamente condenados à marginalidade, o que os colocava em uma condição inferior em relação ao branco. Em conformidade com isso, para o historiador Jacob Gorender (1988, p. 199),

faz-se difícil fundamentar a marginalização dos negros no período pós-abolição na suposição da incapacidade de concorrência com os imigrantes europeus. Afinal, ao contrário destes, os escravos conheciam as práticas da cafeicultura e da lavoura brasileira em geral, com hábitos de trabalho já adaptados a essas práticas. Mesmo do ponto de vista da qualificação profissional, as condições de superioridade da grande maioria dos europeus eram apenas levemente significativas. Na indústria da época, o nível técnico atrasado induziu o largo emprego de mulheres e crianças. Então, qual a desvantagem decisiva dos negros? A desvantagem localizou-se precisamente no passado escravista e nas suas sequelas. Desde o início, o relacionamento entre os libertos e fazendeiros paulistas foi agudamente litigioso. Os fazendeiros continuavam a tratar os negros livres como o faziam com os escravos, movidos pela prepotência e pelo preconceito racista.

Sem dúvida, uma grande parcela da população negra permanecia e permanece ainda excluída da cidadania, em uma sociedade marcada pelas desigualdades e privilégios, além

disso, foi a partir do processo de marginalização que, injustamente, começaram a serem reproduzidos os estereótipos associando o negro à violência, à preguiça e à falta de inteligência.

Para Moura (1994), esse preconceito de cor funciona dentro do sistema de capitalismo dependente como mecanismo para manter os baixos padrões de salários das massas plebeias e da classe operária por abrangência. O sistema mantém o negro sob controle, sem a atenção dos governantes em resolver os problemas dessa minoria explorada. Ademais, a repressão do aparelho policial entra em contato corpo-a-corpo com o negro, assim, sua imagem “passa a ser a de um desordeiro, criminoso, baderneiro e antibrasileiro” (MOURA, 1994, p. 25).

Nesse panorama, ampliam-se os estereótipos, que, de acordo com os estudos de Brookshaw (1983), são provenientes de resquícios históricos, e não são de exclusividade do Ocidente, sendo as principais vítimas aqueles cujas identidades foram forjadas no período colonial: os africanos, os asiáticos e os povos nativos das Américas. É o que é reforçado por Shohat e Stam (2006, p. 45), ao afirmarem que

o pensamento racista é tautológico e circular: somos poderosos porque estamos certos, estamos certos porque somos poderosos. Também é essencialista, a-histórico e metafísico, pois projeta, diferença através da temporalidade histórica: ‘Eles são todos assim, e assim continuarão sendo’.

Nesse sentido, ressalta-se que a construção de estereótipos baseado na superioridade de raças, ou em qualquer outro argumento anula a dignidade humana, de modo a beneficiar uma determinada população e excluir outra, contribuindo para a autonegação das vítimas de estereotípias. Ainda para Shohat e Stam (2006), a gramática de estilo colonial racista destaca a afirmação de uma ausência, ou seja, a projeção de uma raça como deficiente em relação às normas europeias, sem ordem, inteligência, decoro sexual, civilização ou mesmo história, ou seja, apresenta mecanismos de negação da diferença e da igualdade. Fanon (2008, p. 107) reforça essa ideia ao afirmar que

no momento em que eu esquecia, perdoava e desejava apenas amar, devolviam-me, como uma bofetada em pleno rosto, minha mensagem! O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse.

O discurso de Fanon confirma o quanto o negro foi vítima de racismo, sendo excluído das representações sociais, teve seus direitos negados, visto como incapaz, não possuindo, assim, condição de ascender socialmente, pois o mundo branco não o enxergava de forma igual, era apenas objeto de uma sociedade racista.

Todo esse cenário evidencia o quanto o negro sofreu com estereótipos negativos enraizados no imaginário da maior parte da população brasileira, mas a partir de um dado momento passou a atuar de forma militante, requerendo seu espaço na sociedade, com o intuito de acabar com o racismo e a segregação socioeconômica enraizada nas relações de poder existentes, uma herança do período de colonização do nosso país, bem como almeja o reconhecimento de seus méritos, forjados nos grilhões da escravidão.

1.2 – A inserção do negro na literatura brasileira e os estereótipos

As questões relacionadas à escravidão no Brasil e ao período pós-escravatura refletem, de modo nítido, no percurso histórico da inserção do negro na literatura brasileira, posto que “a extinção da escravidão, a universalização das leis e do trabalho, não teriam afetado o padrão tradicional de acomodação racial; ao contrário, agiriam no sentido de camuflá-lo” (SCHWARCZ, 1998, p. 204).

Nesse sentido, os personagens negros, de forma geral, não ganharam o espaço merecido ao longo de toda a história, bem como foram silenciados por muito tempo. De acordo com Brookshaw (1983), antes de 1850, praticamente não havia a imagem do negro nessa área, o que, para o autor, era reflexo de que o escritor brasileiro não via o escravo como ser humano, o excluindo. Além disso, a sua cor era vista como defeito, antes mesmo de ser escravizado.

Ainda de acordo com o mesmo autor, as histórias populares eram fortes instrumentos de propagação do preconceito racial, pois através dessas narrativas havia personagens negros como a figura do negro velho, Trancoso, ou seja, seres imaginários que amedrontavam as crianças. Ademais, a Bíblia foi utilizada pelos europeus para apresentar justificativas em relação à inferioridade dos negros, associando-os aos descendentes da tribo de Cam, a qual havia sido amaldiçoada por Noé, e, por isso deviam mesmo ser inferiores. Ainda para Brookshaw (1983, p. 15),

havia lendas sobre a origem das raças. Algumas apresentavam a suposição de que todas as raças haviam nascido negras, mas uma tinha sido recompensada com brancura e beleza por causa de sua inteligência superior, enquanto que outra permanece negra e feia por causa de sua estupidez. Em outras, a raça branca aparece como criação original de Deus, feita a sua perfeição, enquanto que a negra era a tentativa frustrada de imitação feita pelo demônio.

Por conta disso, é importante destacar que as pessoas começaram a acreditar que o negro velho e outras inúmeras variedades de monstros pretos que habitavam a área das plantações, como o *bicho-homem*, o *quibungo*, um tipo de lobisomem afro-brasileiro, um devorador de crianças, estavam associados à figura do escravo fugitivo que havia escapado para a floresta, de onde surgia, de tempos em tempos, a fim de assaltar os viajantes e roubar as plantações. Já o *papa-figo*, um ser imaginário urbano que se alimentava de fígado de criança corresponde à realidade do leproso negro, pois havia uma superstição que a lepra poderia ser curada através da ingestão do fígado de uma criancinha. E, por último, havia os *sacis*, de algum modo os favoritos do folclore escravo (BROOKSHAW, 1983).

Com base nas informações já apresentadas, pode-se afirmar que a maldade, a sujeira e a animalização foram alguns atributos de inferiorização que marcaram os primeiros textos com personagens negros na literatura brasileira, pois a difusão dessas histórias alimentava o imaginário popular sobre o negro sob uma perspectiva negativa, além disso, ele era visto como atrasado e primitivo diante do europeu culto e civilizado.

Toda essa construção negativa acerca do negro por parte da sociedade branca permitiu que desde a infância o pensamento e a imagem do negro fossem construídos como sinônimo de maldade, o que se acentuou pelo fato de privilegiar-se uma educação eurocêntrica, o que conduz a produção de forma consciente ou inconsciente dos preconceitos, que vão sendo repassados para as gerações posteriores.

Segundo Brookshaw (1983), o primeiro romance brasileiro em que o negro aparece em cena foi *O Comendador* (1856), de Pinheiro Guimarães, em folhetim. Nele os escravos são descritos com um misto de desgosto e piedade, e seu senhor como o protótipo do feitor malvado, com a exagerada descrição de sua aparência. Guimarães desumaniza os escravos mais do que os humaniza.

Além disso, Brookshaw (1983) afirma que os escritores eruditos, bem como os populares, foram bastante conformistas em relação ao mundo branco acima da linha de comportamento e valores. Um exemplo disso foi Machado de Assis, o qual não mencionou suas origens, tampouco usou sua influência na campanha pela abolição. O mesmo ocorreu com Tobias Barreto, que se mostrou condicionado à ideologia racial que era negativa com relação aos afro-brasileiros, e Cruz e Souza, que escreveu sobre si em tom de compaixão, colaborando assim para o mito do infortúnio e da indesejabilidade do ser negro.

Em relação aos estereótipos atribuídos ao negro na produção literária brasileira, Bastide (1972) faz uma análise bastante relevante, apresentando-os dentro do contexto das

escolas literárias, ao mesmo tempo, reconhece o potencial da literatura no combate ao racismo, sem abandonar os aspectos de literariedade do texto.

Apresentam-se, no quadro a seguir, os principais estereótipos atribuídos ao negro e ao mulato na literatura brasileira, pontuados por Bastide (1972), citado por França (2006, p. 34-35).

Quadro 1 Estereótipos atribuídos ao negro e ao mulato na literatura brasileira, de acordo com os estudos de Bastide (1972)

Das origens ao Arcadismo		
Nº	Representação do negro	Obra/Autor
01.	Estereótipo do mulato como vaidoso:	(Gregório de Matos).
02.	do cheiro ruim do negro:	(Gregório de Matos).
03.	do trabalhador manual:	(José de Alvarenga Peixoto).
04.	do negro supersticioso:	(Manuel Inácio da Silva Alvarenga).
05.	da sensualidade da mulher de cor:	em <i>Cartas Chilenas</i> (1845), de Tomás Antônio Gonzaga.
No Romantismo		
06.	Estereótipo do negro de alma servil:	(Gonçalves Dias).
07.	do negro feito para obedecer:	(Gonçalves Dias).
08.	do negro ruim:	(Bernardo Guimarães).
09.	do negro feio:	(Bernardo Guimarães).
10.	da mulata bela:	(Bernardo Guimarães).
11.	do negro bom e fiel:	(Bernardo Guimarães).
12.	do negro como um animal sensual e sexual:	(Bernardo Guimarães).
13.	do negro feiticeiro:	(Bernardo Guimarães).
14.	da negra tagarela:	(Bernardo Guimarães).
15.	do mulato traidor e infiel:	(Bernardo Guimarães).
16.	do negro sujo:	em <i>Til</i> (1872), de José de Alencar.
17.	da embriaguez do negro:	em <i>A guerra dos mascates</i> (1873), de José de Alencar.
18.	do caráter infantil e pueril do negro:	em <i>O tronco do ipê</i> , (1871), de José de Alencar.

19.	dos cabelos de “pixaim” do negro:	em <i>O tronco do ipê</i> (1871), de José de Alencar.
20.	do negro que fala mais com gestos do que com palavras:	em <i>O tronco do ipê</i> (1871), de José de Alencar.
21.	do gosto do negro pelas palhaçadas:	em <i>A guerra dos mascates</i> (1873), de José de Alencar.
22.	da comparação do negro com o cão:	em <i>O tronco de ipê</i> (1871), de José de Alencar.
No Realismo/Naturalismo		
23.	do negro canalha:	em <i>A carne</i> (1888), de Júlio Ribeiro.
24.	da negra como grande tentação carnal:	em <i>A carne</i> (1888), de Júlio Ribeiro.
25.	da licenciosidade da mestiça:	em <i>O cortiço</i> (1890), de Aluísio Azevedo.
No Simbolismo		
26.	estereótipo da barbárie africana:	(Cruz e Souza).
27.	da imoralidade sexual:	(Cruz e Souza).

Fonte: elaborado pela autora.³

Corroborando com as pesquisas de Bastide (1972), estão os estudos de David Brookshaw na obra *Raça e Cor na Literatura Brasileira* (1983). No livro, o autor apresenta uma série de escritores e textos que abordam personagens negros e mulatos, elencando os principais estereótipos que os negros adquiriram na literatura brasileira pós-abolicionista.

De acordo com suas reflexões, a literatura abolicionista trouxe personagens marcados por estereótipos; ao contrário do ideal de um genuíno instinto humanitário em relação aos escravos, apresentava interesses econômicos de uma elite dominante, através dos estereótipos negativos⁴, de tom preconceituoso e racista, conforme se expõe a seguir:

Quadro 2 - Estereótipos delegados ao negro na literatura brasileira pós-abolição – autores e obras – de acordo com os estudos de Brookshaw (1983):

Nº	Representação do negro	Obra e Autor
01.	o estereótipo do escravo suave, passivo e fiel:	em <i>O cego</i> (1845), de Joaquim Manuel de Macedo.
02.	do escravo nobre:	em <i>A escrava Isaura</i> (1875), de Bernardo Guimarães.
03.	da mulata sensual:	em <i>O Cortiço</i> (1890), de Aluísio Azevedo.

³ Baseado nos estudos de Bastide (1972)

⁴ Ao longo do trabalho será feito uso da caracterização estereótipos negativos, de acordo com a definição de Brookshaw (1983).

04.	do maldoso e moralmente degenerado:	em <i>O demônio familiar</i> (1859), de José de Alencar, e em <i>História de uma moça rica</i> (1861), de Pinheiro Guimarães.
05.	do escravo demônio:	em <i>As vítimas-algozes</i> (1869), de Joaquim Manuel de Macedo.
06.	da feiura do escravo:	em <i>Motta Coqueiro</i> (1877), de José do Patrocínio.
07.	do escravo violento:	em <i>Mauro, o escravo</i> (1864), de Fagundes Varela.
08.	do negro bandido:	em <i>O cabeleira</i> (1876), de Franklin Távora.
09.	da sexualidade incontrolável:	em <i>Bom crioulo</i> (1885), de Adolfo Caminha.
10.	da mulata imoral:	em <i>Canaã</i> (1902), de Graça Aranha.
11.	do negro resignado e subjugado:	em <i>Canaã</i> (1902), de Graça Aranha.
12.	do negro malvado:	em <i>Canaã</i> (1902), de Graça Aranha.
13.	do mulato passional e rebelde:	em <i>Canaã</i> (1902), de Graça Aranha.
14.	da mulata lasciva:	em <i>Canaã</i> (1902), de Graça Aranha.
15.	do mulato vingativo:	em <i>Canaã</i> (1902), de Graça Aranha.
16.	do negro incapaz de iniciativa:	em <i>Canaã</i> (1902), de Graça Aranha.
17.	do negro inútil, perigoso ou fácil de subornar:	em <i>Fruta do mato</i> (1920), de Afrânio Peixoto.
18.	da bestialidade do negro:	em <i>O rei negro</i> (1914), de Coelho Neto.
19.	do negro sem moralidade própria:	em <i>A carne</i> (1888), de Júlio Ribeiro.

Fonte: elaborado pela autora⁵

Brookshaw (1983) mostra de forma muito nítida que não havia preocupação, por parte desses escritores, em apresentar o negro de forma positiva, com moralidade, honesto, dentre outros estereótipos positivos, o que ocorria era a sua criação de maneira inferiorizada e caricatural, conforme reproduzido no quadro acima.

Ainda sobre as contribuições de Brookshaw (1983), precisa ser destacada a classificação da representação do negro em estereótipos negativos e positivos. Sobre os primeiros, o autor enfatiza que são provenientes dos interesses econômicos e não humanitários da literatura abolicionista que estava vinculada com os ideais de tecnologia e trabalho não escravo, ou seja, como instrumentos de progresso e desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a intensificação dos estereótipos negativos do negro e a inclusão do mulato em uma estratégia de inferiorização confirmam que a elite da época os enxergava como uma grande ameaça à ordem étnica e social de uma sociedade livre da escravidão.

⁵Baseado nos estudos de Brookshaw (1983).

Já em relação aos estereótipos positivos, Brookshaw (1983) revela que sua origem está diretamente ligada ao caráter ambivalente do estereótipo, bem como a sua natureza flexível, ou seja, de acordo com o contexto sociocultural de um estereótipo negativo pode surgir um lado positivo ou vice-versa. Nesse sentido,

a representação do Escravo Fiel, por exemplo, podia ser positiva quando o escritor queria dar expansão a seu paternalismo. Da mesma forma, podia ser negativa, quando o escritor queria retratar o negro como um elemento subjugado na sociedade, incapaz de competir (BROOKSHAW, 1983, p. 74-75).

Nas produções literárias e percepções sociais, é importante ressaltar que muitos estereótipos foram sofrendo mudanças, o *escravo fiel*, por exemplo, aos poucos foi cedendo espaço aos estereótipos do *escravo imoral* e do *escravo demônio*, ambos eram reconhecidos pelos leitores da época, porque eram baseados no preconceito tradicional do branco contra o negro. O escravo *imoral* era representado pela escrava robusta, sempre querendo sexo com seu senhor; o *escravo demônio* era o *quilombola*, ou fugitivo, que abandonou o seu senhor, confirmando, dessa forma, sua selvageria (BROOKSHAW, 1983).

É notória a visão negativa e estereotipada que se tinha do negro nas primeiras décadas do século XX, devido sua associação com a desgraça nacional da escravidão. Ele era percebido como ameaça social à elite da época, por conta da exposição aos perigos de doenças, alcoolismo e desnutrição, devendo ao Brasil a purificação de sua herança cultural afro-ameríndia.

De acordo com essa perspectiva, Brookshaw (1983) afirma que a obra *Canaã* (1901), de Graça Aranha, pode ser considerada um exemplo da expressão literária da política oficial do governo da época, no que diz respeito ao incentivo à imigração europeia, a fim de que o Brasil pudesse evoluir rumo a uma nação predominantemente branca, em termos culturais e raciais, já que “o negro tendia, assim, naturalmente para feiura, ao passo que somente os europeus podiam ser bonitos” (BROOKSHAW, 1983, p. 34).

Diante do exposto, vale salientar que, antes e após a abolição da escravatura, os estereótipos ao negro foram estabelecidos, sendo produtos de uma burguesia urbana em crescimento, a qual era comprometida com o capitalismo e com os ideais de tecnologia e trabalho, e não aceitava o escravo como instrumento de progresso e desenvolvimento econômico, ao contrário, o via como responsável por o atraso do país.

Na representação social, o negro era considerado um elemento subjugado na sociedade brasileira, vítima de estereótipos, preconceitos e julgamentos internalizados na consciência dos indivíduos. Dessa forma, até os que pretendiam afirmar sua identidade, sofriam para

desintegrar do seu universo interior a visão negativa apresentada pela sociedade, um exemplo disso foi o poeta afro-brasileiro Luiz Gama, o “primeiro a assumir abertamente a sua cor, a lutar contra o preconceito de cor e a criticar os mulatos claros que se diziam brancos, no entanto, demonstrou sua fascinação pela beleza loura, aristocrática” (BROOKSHAW, 1983, p. 22). A literatura refletia, assim, o preconceito e a discriminação que os negros sofriam na sociedade diante do regime capitalista.

Domício Proença Filho, em *A trajetória do negro na literatura brasileira* (2004), também analisou como foi apresentada à imagem do negro na literatura e constatou que, desde o século XVII, na poesia barroca de Gregório de Matos, o negro já era vítima de estereótipos, estes permanecendo na literatura contemporânea com algumas ressalvas. O autor discorre também sobre os estereótipos do negro na literatura brasileira, apresentando as representações que considera mais evidentes, construídas ao longo dos anos, dialogando com a caracterização apresentada por Brookshaw (1983), conforme se exhibe no quadro abaixo:

Quadro 3 - Estereótipos designados ao negro na literatura brasileira, de acordo com os estudos de Proença Filho (2004):

Nº	Representação do negro	Obra e Autor
01.	Estereótipo do escravo nobre:	em <i>Escrava Isaura</i> (1872), de Bernardo Guimarães; e <i>O Mulato</i> (1881), de Aluísio de Azevedo.
02.	do negro vítima:	em <i>Escrava Isaura</i> (1872), de Bernardo Guimarães; <i>O Mulato</i> (1881), de Aluísio de Azevedo e na poesia de Castro Alves.
03.	do negro infantilizado, serviçal e subalterno:	em <i>O demônio familiar</i> (1857), de José de Alencar e <i>O cego</i> (1845), de Joaquim Manuel de Macedo.
04.	do escravo demônio:	em <i>As vítimas algozes</i> (1869), de Joaquim Manuel de Macedo, <i>Mota Coqueiro</i> (1877), de José do Patrocínio, <i>O rei negro</i> (1914), de Coelho Neto e <i>A família Medeiros</i> (1892), de Júlia Lopes de Almeida.
05.	do negro animalizado e objeto sexual:	em <i>O cortiço</i> (1900), de Aluísio de Azevedo.
06.	do negro pervertido:	em <i>O bom crioulo</i> (1885), de Adolfo Caminha e <i>A carne</i> (1888), de Júlio Ribeiro.
07.	do negro exilado na cultura brasileira:	em <i>Urucungo</i> (1933), de Raul Bopp.

08.	do negro fiel:	em <i>Corpo vivo</i> (1962), de Adonias Filho.
09.	da morena sensual:	em <i>Luanda Beira Bahia</i> (1975), de Adonias Filho, bem como em obras de Jorge Amado.

Fonte: elaborado pela autora.

As informações apresentadas mostram o quanto foi negativa a representação do negro na literatura desde o século XVII, sendo apagadas as suas qualidades, e evidenciado muito preconceito e racismo. Nesse sentido, “o reconhecimento e valorização da herança cultural africana através da escrita literária [...] assumida e utilizada para expressar o novo modo de se conceber o mundo” (CUTI, 2002, p. 28), é mais que uma moda, é uma necessidade, tendo em vista que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), afirma em seu artigo 7 que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, sem qualquer distinção, tendo direito a igual cuidado, sem qualquer discriminação.

Salienta-se, assim, que, infelizmente, a caracterização dos estereótipos negativos ao negro não se encerra com a apresentação de Bastide (1972), Brookshaw (1983), tampouco de Proença Filho (2004), pois, certamente, há outros exemplos representativos presentes na literatura brasileira desse período, cujo processo de criação dos personagens aconteceu sob uma perspectiva eurocêntrica, ou seja, privilegiando os valores europeus, e, a qual, como cultura dominante, fruto dos pressupostos da colonização, prima pelo branco e apaga as vozes que não estão de acordo com seus padrões e nem apresentam as qualidades ou os “estilos ideais”.

Essa problemática dos estereótipos, lamentavelmente, transcende a literatura da época, fazendo-se presente no campo da produção literária infantojuvenil, o que pode dificultar a afirmação da identidade negra. Para tanto, se faz necessário desconstruir os modelos propostos por uma sociedade imperialista do passado e revelar arquétipos positivos do negro.

1.3 – A literatura infantojuvenil: manutenção de estereótipos em personagens negros

De acordo com Zilberman e Lajolo (2007), foi na década de 1970 que ocorreu o que se convencionou chamar de *boom* da literatura infantojuvenil. Esse foi um momento histórico no crescimento da produção cultural destinada a esse público, sendo tal produção bem recebida no cenário cultural brasileiro.

Influenciado pelo contexto histórico da época, o gênero ganhou novos rumos, surgindo uma nova tendência, agora voltada para os diversos problemas sociais em pauta, tais como: a morte, o divórcio, a sexualidade, a condição do negro na sociedade brasileira, a qual se evidencia por passar a ser tema presente na literatura infantojuvenil desse período, que não abandona a fantasia e o misticismo que lhes são peculiares.

Apesar da introdução da temática do negro nas produções, é notório, a partir das pesquisas realizadas, que esse período ainda é marcado pela pouca representatividade de personagens negros, bem como a sua marginalização nas histórias infantojuvenis, isso, resultante da discriminação racial sofrida e o desejo de muitos políticos e intelectuais de construir um país moderno aos moldes europeus, já que muitos acreditavam que a civilização europeia era exemplo a ser seguido. Com base nesse desejo, tentaram apagar os negros do projeto de modernidade e, conseqüentemente, das manifestações artísticas em geral.

As primeiras narrativas infantojuvenis, publicados na década de 1920, com personagens negros no Brasil, apresentava-os em condições subalternas, pois a sociedade vigente havia saído há pouco tempo de um longo processo de escravidão. Diante disso, os aspectos culturais e os valores dessa população eram apresentados ainda de maneira racista.

Em concordância com isso, Cuti (2010, p. 89) destaca que o discurso do sujeito étnico branco impedia a humanidade da personagem negra, promovendo sua invisibilidade, ou tornando-a mero adereço das personagens brancas, promovendo, assim, a manutenção dos estereótipos, e, “por isso tais personagens não têm história, não têm parentes, surgem como se tivessem origem no nada”.

Dentre os escritores brasileiros, Monteiro Lobato foi referência na produção destinada a infância, bem como na inclusão do negro na sua produção literária, no entanto, suas ideias estavam vinculadas ao regime de subalternidade promovido pela escravização dos povos africanos, assim, a representação se mostrava de forma estereotipada. Seus personagens negros são representados da forma como o sujeito negro era visto na sociedade em que ele vivia, ou seja, é proveniente de um meio que ainda conservava os ideais escravocratas da colonização, logo, era difícil esperar que essa sociedade representasse de forma heroica os indivíduos que há pouco eram seus subordinados. A Tia Nastácia, por exemplo, é representada em condição de inferioridade, constantemente discriminada e animalizada pela Emília, além de carregar, segundo França (2006), o estereótipo de negra supersticiosa.

De acordo com Brookshaw (1983), as histórias para crianças de Monteiro Lobato, inspiradas no folclore afro-brasileiro, retratavam muito da vida nas velhas fazendas, mas, apesar de charmosas, essas histórias apresentavam a visão do mundo de magia do negro,

sendo acionado com o mundo antilógico da criança, isso contribuiu e reforçou, por gerações, o estereótipo do negro como uma criatura fundamentalmente ilógica, para não ser levada a sério no mundo real. Nessa perspectiva, Monteiro Lobato

foi o precursor do modernismo no Brasil, na temática do negro. Todavia, foi o autor que mais declaradamente atacou os negros de forma cortante e preconceituosa: considerava-os ora como animais selvagens, ora como resignados (CASTILHO, 2004, p. 107).

David Brookshaw (1983, p. 70), por sua vez, descreve Monteiro Lobato como possuidor de “uma personalidade dividida; constituída de emoções gêmeas, mas às vezes conflitantes, cujas contradições ele sem dúvida desconhecia”, e afirma que o criador de Emília tanto reforçou estereótipos negativos como iniciou o processo de construção de um estereótipo positivo do negro. O mesmo autor ainda destaca a postura racista de Monteiro Lobato e acredita em uma “negrofobia” por parte deste, fruto de seu pessimismo em relação à miscigenação, posto que, para Lobato, o atraso social do país era uma consequência da inferioridade racial do povo brasileiro. Nesse sentido,

foi seu racismo e ao mesmo tempo o respeito por aqueles a quem considerava autênticos o que o fez adotar oportunamente um estereótipo positivo para o negro. Sua aversão pelos traços físicos do negro e seu receio da miscigenação opunham-se ao respeito pelo negro quando entregue a si mesmo. Ele odiava o negro no que dizia respeito ao contato com o branco, mas admirava suas qualidades quando isolado. Em ambos os casos, pode-se afirmar, ele era um racista. Simpatizava com o negro contanto que fosse selvagem, pois deste modo era autêntico (BROOKSHAW, 1983, p. 70-71).

Com base na colocação supracitada, é possível afirmar que Monteiro Lobato apresentava comportamento divergente. O fato de ser extremamente nacionalista, sem dúvida, contribuiu para que o autor, em nome dos ideais difundidos pela nova sociedade em construção, adotasse uma postura racista; por outro lado, reconhecia as qualidades dos negros, apesar de que, com algumas de suas histórias, tenha apresentado o negro em condição subalterna, pois muitos personagens não eram alfabetizados, e tinham dificuldades de serem reconhecidos pelos seus feitos, sendo sua cultura estigmatizada.

Os anos foram passando e os estereótipos negativos continuaram presentes na caracterização dos personagens negros. Conforme apresentado em um estudo realizado por Rosenberg (1985, p. 84), “o branco, enquanto personagem recebe uma elaboração maior que o não branco”. Nesta pesquisa, ela analisou 165 títulos que foram publicados entre os anos de 1955 e 1975 e constatou que eles apresentavam um evidente preconceito racial por privilegiarem a valorização de um grupo étnico sobre o outro. Para a estudiosa, à falta da

representação de personagens negros na literatura infantojuvenil ou sua representação estereotipada foi o reflexo de uma prática de preconceito acintoso e revoltante que reinava na sociedade, e que se manifestou, também, por meio da anulação e do silenciamento dessas personagens nas histórias infantojuvenis veiculadas num determinado período da nossa produção literária ou pela representação caricata e estereotipada desses indivíduos.

O fato apresentado foi bastante recorrente no contexto de surgimento da própria literatura infantojuvenil através da valorização de traços fenóticos da população branca, por exemplo, através da beleza física e delicadeza da Branca de Neve, os cabelos lisos de Rapunzel, os olhos claros dos príncipes em detrimento aos traços fenóticos e aspectos culturais dos povos colonizados.

Em consonância, França (2006) ratifica que o silenciamento e a inferiorização dos personagens negros nos textos da literatura infantojuvenil do início do século XX, bem como do período posterior, podem ser entendidos como efeito da própria estrutura social que, com o pretexto da modernização nacional, excluiu a população negra.

A presença dos personagens negros na produção literária destinada ao público infantojuvenil até a década de 1970 é marcada por um tratamento inferior, pois, como destacado, os personagens negros assumem papel de serviçal; é a cozinheira, a babá, o negro submisso, ou até mesmo bestial, animalizado, resultando num processo que substituiu a invisibilidade por uma visibilidade estereotipada.

Na perspectiva em destaque, a literatura infantojuvenil brasileira, em sua gênese, configurou-se num espaço literário em que o negro foi apresentado negativamente. A estudiosa Eliane Debus (2012, p 143), discorrendo a respeito da presença do negro na literatura infantojuvenil brasileira, afirma que

a presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase que inexistiu anteriormente à década de 1970, e, quando isso ocorre, o negro é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade.

O fato mencionado reforça a ideia de que até mesmo as narrativas que objetivavam tratar da discriminação racial presente na sociedade da época abordavam os personagens negros de maneira inferior em relação ao branco, isso era feito por meio do exercício de atividades profissionais consideradas desprestigiadas socialmente, ou de forma caricata, os associando à miséria. Sobre isso, Eduardo de Assis Duarte (2010, p. 31) declara que

vê-se a recusa em conferir ao negro um papel que não aquele determinado pelo imaginário oriundo do discurso discriminatório e traduzido em estereótipos que, de tanto se repetirem, terminam confundindo a própria natureza das coisas e dos sujeitos, tal qual essências a-históricas incrustadas na linguagem, a construir formas de ver o mundo e julgar pessoas e comportamentos.

Com base nos dizeres de Duarte (2010), é possível afirmar que os negros eram vítimas de uma sociedade profundamente racista e excludente, de um pensamento retrógrado, a qual desconhecia e desvalorizava a população negra. Assim, com tudo que foi destacado, não poderia se esperar que os negros ocupassem um lugar de prestígio em tal sociedade, tampouco na literatura.

É preciso salientar ainda que a imagem negativa e estereotipada do negro na literatura infantojuvenil também se assemelhava à representação na literatura destinada ao público adulto, conforme foi evidenciado em estudos de Bastide (1972), David Brookshaw (1983) e Proença Filho (2004), e é ratificado também na afirmação de Jean-Yves Merian (2008, p. 51), ao enfatizar que

Nos meados do século XIX, precisamente na época do romantismo, embora a população branca não fosse majoritária, pensadores e escritores formularam o conceito do povo brasileiro, em função disso surgiu o mito da superioridade da raça branca e da civilização europeia; assim os negros por representarem a barbárie da escravidão, tornaram-se indignos de aparecerem no cenário dos antepassados da nação brasileira.

A partir dos estudos apresentados, é possível perceber que as marcas da escravidão não estavam apenas presentes na pele da população negra, mas no curso de sua história, condenando-a a condição de subalternidade ao decorrer dos anos. Nesse sentido, não havia interesse algum em reconhecer a produção histórico-cultural dos negros, pelo contrário, a intenção era apagar ou negar toda a capacidade intelectual destes.

De acordo com Lima (2018, p. 36), no Brasil “a origem europeia de personagens é representada numa gama psicológica versátil e em posições sociais das mais variadas, já a origem africana foi fixada quase unicamente como perdedora social”, tal situação corroborou para que os repertórios africanos se tornassem desconhecidos, transformando-se em verdadeiros tabus, evitados de qualquer maneira.

Sob essa ótica, constata-se o quanto é preciso reverter essas premissas firmadas ao longo do tempo a respeito do negro e a sua representatividade no universo literário, ofertando a literatura infantojuvenil afro-brasileira na perspectiva de denunciar a invisibilidade dessa produção artística e buscar romper com os estereótipos negativos presentes na literatura e nas relações sociais.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade do reconhecimento do universo cultural trazido na bagagem dos ancestrais africanos, desmontando as raízes da intolerância e promovendo uma visão de mundo mais ampla no que se refere à construção cultural do país, o que viabiliza a promoção de uma educação antirracista, pautada na equidade, bem como pode favorecer o processo de afirmação identitária negra, como se apresenta a seguir.

II FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo.

Zygmunt Bauman

Esta seção apresenta a princípio, algumas reflexões sobre a configuração das identidades, posto que o *corpus* de análise que constitui essa pesquisa são obras que abordam também a temática em pauta, além disso, discute acerca da diáspora africana e como esta influenciou o processo de formação identitária negra, ademais apresenta algumas dificuldades que a população negra enfrentou e enfrenta para afirmar sua identidade em um cenário cujo racismo e a estereotipização foi/é visível, evidenciando a necessidade de reconhecimento dos aspectos históricos e culturais dos negros e afrodescendentes.

2 – Concepções acerca da construção identitária

As mudanças ocorridas nas relações sociais, econômicas, culturais e políticas, provenientes do contexto da globalização intensificaram e intensificam as relações interestaciais em escala mundial, ligando, de acordo com Giddens (1991, p. 60), localidades distantes de tal modo que “acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”.

Nesse cenário, os locais recebem influências e referentes diversos, apresentando-se cada vez mais como realidades universais, propiciando hibridações, ou seja, atravessamentos, transações e movimentos entre culturas. Todas essas transformações agem na produção de incertezas, provocando o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional.

De acordo com Hall (2003, p. 44-45),

em suas formas atuais, desassossegadas e enfáticas, a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites e, nesse processo, elucidando as trevas do próprio "Iluminismo" ocidental. As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos, das chamadas migrações livres e

forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais.

Para Hall (2006, p. 09), o colapso das identidades modernas é proveniente das transformações sociais ocorridas no final do século XX, oscilando o conceito de sujeito integrado. Dessa perda do sentido estável de si, apareceu, então, a ideia de deslocamento ou descentração do sujeito. Dessa forma, “[...] a descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo”.

Nesse contexto em que relativas estabilidades são comprometidas, Hall (2006), ressalta que as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, propiciando a fragmentação do indivíduo moderno e, conseqüentemente, provocando crises identitárias. Nesse cenário permeado de incertezas, o estudioso apresenta três concepções de identidade: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico, e do sujeito pós-moderno.

Para o pesquisador, o sujeito do Iluminismo tem como centro do eu a identidade de uma pessoa dotada de razão, consciência e ação, sendo uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade que permanece inalterada.

O sujeito sociológico, por sua vez, refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que a essência, o núcleo do sujeito não eram autônomos e autossuficientes, sendo constituído nas relações com pessoas consideradas importantes para ele. O autor esclarece que a identidade desse sujeito recebe influências dos valores culturais, dos mundos que o indivíduo habita, ou seja, é formada e modificada através da convivência social. Dessa forma, a concepção de indivíduo deixa de ser independente para se formar através da relação entre o *eu* e a *sociedade*, isto é, o meio social com seus significados e valores atuam contribuindo para a construção identitária do sujeito. Ideia essa também defendida por Chagas (2019, p. 07) ao afirmar que “os povos vivem em trânsito entre fronteiras, tanto no que se refere às línguas como aos valores, todos se ressignificando e novos imaginários sendo construídos”.

Já o sujeito pós-moderno, de acordo com Hall (2006), é definido como não possuidor de uma identidade fixa, essencial ou permanente. Sendo conceituada historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, ou seja, o indivíduo não possui uma identidade unificada e estável, mas fragmentada e composta por várias identidades, por vezes contraditórias e não resolvidas, pois “o próprio processo de identificação [...] tornou-se mais provisório, variável e problemático, tornando a identidade

uma ‘celebração móvel’, formada e transformada continuamente” (HALL, 2006, p. 11), havendo a perda de unidade do caráter identitário presente no sujeito do Iluminismo ao mesmo tempo em que é influenciado pelo meio social que está posto.

Nesse sentido, não existe a identidade plenamente unificada, completa e segura na pós-modernidade, isto é, não há verdades absolutas sobre as identidades, sendo essencial a compreensão do mundo a partir da ideia de que as mudanças acontecem, as culturas se misturam e as certezas são inconstantes. Um dos principais argumentos defendido por Hall (2006, p. 09) mostra que

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. Assim a chamada crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

A partir das concepções de Hall (2006, p. 09), evidencia-se que as mudanças históricas bem como “daqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nossos pertencimentos a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” colaboram para a descentralização e fragmentação da identidade. Assim, o que anteriormente se apresentava como sólidas localizações dos indivíduos sociais se perdem, promovendo o deslocamento do sujeito, de seu mundo social, cultural e de si próprio.

Nesta acepção, pode-se inferir que a identidade é mutável e pode ser redirecionada, construindo-se por meio de novas formas de relacionamentos sociais, mas, infelizmente, nem sempre estes são baseados em trocas simbólicas e materiais de diversas culturas de maneira pacífica. Um exemplo desta realidade foi contemplado no episódio, fruto do racismo, vivido em maio de 2020, na cidade de Minneapolis. O mundo assistiu a mais uma morte cruel de um negro, George Floyd, o qual foi sufocado por um policial branco, provocando, nos Estados Unidos, uma série de manifestações, sendo a mais militante delas intitulada “*Black Lives Matter*” (Vidas negras importam)⁶. Esta ganhou força ao dar voz à luta que busca não permitir que vidas negras perdidas como a de George Floyd sejam esquecidas ou fiquem sem justiça.

Nesse sentido, é notório que o contexto social exerce grande influência na construção da história dos sujeitos, sendo parte constitutiva dos modernos processos de construção de identidades, haja vista que, no processo de formação identitária, o sujeito julga a si próprio, na maioria das vezes, à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam. Desse

⁶ <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52867574>

modo, a formação das identidades ocorre por meio da convivência com o grupo, sendo esta além de simbólica, social e histórica.

Assim, a construção da identidade é vista por muitos estudiosos como um processo dialético que acontece na relação com o outro, não sendo um fim em si mesmo, mas um movimento de deslocamento, uma travessia em que se inserem nessa passagem os aspectos históricos e culturais. Por este motivo,

a identidade parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora) (BAUMAN, 2005, p. 83).

Fato é que o ser humano busca de maneira protetiva valorizar suas crenças, seus valores culturais, mas nem sempre isso ocorre de maneira tranquila, já que o grupo mais forte tenta impor sua forma de viver, pois a considera melhor, dessa forma, afirma-se negando os valores histórico-culturais dos povos que permanecem à margem, dificultando as relações étnico-raciais, ao ignorar, por exemplo, rituais, práticas linguísticas, comportamentos alimentares, dentre outros aspectos destes povos, ou seja, as relações de poder atuam como uma força disciplinando e controlando os indivíduos, isso acontece a partir dos vínculos sociais experienciados pelos sujeitos.

De acordo com Castells (2010), as relações de poder envolvem diretamente a formação das identidades, posto que cria tanto identidades sociais mantenedoras do *status quo*, quanto pode alterá-las, originando novas identidades.

Acerca disso, o autor conceitua três tipos de identidade: legitimadora, correspondente às instituições dominantes da sociedade, e por isso impõe o estado de dominação aos indivíduos; a identidade de resistência, advinda das classes dominadas e inferiorizadas que tentam resistir à dominação imposta pela identidade legitimadora, não cedendo aos seus princípios ou opondo se a ela; e a identidade de projeto, responsável pela construção de novas identidades em sujeitos que podem estabelecer outra posição na sociedade, de acordo com aquilo que se projetou, transformando, assim, toda a estrutura social.

Para o estudioso, o cruzamento entre essas formas identitárias possibilita que as identidades de resistência evoluam para as de projeto e estas, por sua vez, poderem se tornar legitimadoras. Sob esse aspecto, Castells (2010) defende que não há estabilidade nas identidades constituídas, alterando-se de acordo com as relações de poder de cada sujeito dentro do meio social. Nesse sentido, “do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade

pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, *per se*, valor progressista ou retrógrado se estiver fora de seu contexto histórico” (CASTELLS, 2010, p. 24).

Evidencia-se, pois, a relevância da identidade de resistência, por ser um modelo de identidade que não se submete a imposições e rejeita a exclusão, o descaso, o não reconhecimento e a subalternização. É esse tipo de identidade que buscam firmar os personagens negros que constituem as narrativas, *corpus* deste estudo, e que serão analisadas nessa pesquisa, uma vez que ela é responsável pela criação de comunidades que se opõem a uma determinada dominação, dando origem a “formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável” (CASTELLS, 2010, p. 25). Sobre a opressão e a marginalidade relegada às classes menos favorecidas, Hall (2003, p. 376) esclarece que

dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural.

Assim, a subalternidade e a discriminação relegada aos grupos étnicos marginalizados passam a ser contestadas através de políticas culturais da diferença que reforçam a militância contra a dominação e opressão a uma determinada cultura.

Portanto, verifica-se que as mudanças estruturais vinculadas à globalização favoreceram o deslocamento de estruturas e processos da sociedade moderna que permitiam a ancoragem aos sujeitos no mundo social e sustentavam seu sentido de pertencimento, alterando as coordenadas espaço-temporais da experiência humana e aumentando a oferta de referentes culturais com os quais os sujeitos podem se identificar. Dessa forma, a produção de identidades culturais, tornou-se conseqüentemente mais descentrada, mais móvel e heterogênea.

2.1 – Identidade étnica

Falar sobre identidade étnica pressupõe lembrar o conceito de etnia que, conforme Pujadas (1993) envolve a descrição das características herdadas culturalmente e que fundamentam a existência de um determinado grupo humano em um passado ancestral comum. Essa ideia também é defendida por Poutignat e Streiff-Fenart (1998), ao afirmarem

que, nas diversas formas de conceituação, a etnicidade pôde ser definida como caráter ou qualidade do grupo étnico unidos em torno de interesses comuns. Estes podendo estar relacionados às características de natureza cultural, religiosa, linguística, dentre outros aspectos.

De acordo com Poutignat e Streiff-Fenart (1998), no plano individual, a identidade étnica se define simultaneamente pelo que é subjetivamente reivindicado e pelo que é socialmente atribuído, ou seja, é concebida na fronteira do *Nós*, em contato ou confrontação, ou por contraste com *Eles*. Ainda para os autores,

A etnicidade pode igualmente ser realizada por meio de todos os signos visíveis (comportamentais, vestuário etc.) que podem ser mobilizados, selecionados para tipificar um grupo social ou utilizadas para apresentar um Eu étnico específico [...] A possibilidade de manipular sua própria identidade étnica de escolher ou não realçá-la é certamente desigual segundo os contextos nos quais as interações se situam (POUTIGNAT; STREIFF FENART, 1998, p. 167).

Isto significa afirmar que a identidade étnica é construída no contexto das relações sociais e que estas podem favorecer ou não o reconhecimento das peculiaridades de um determinado grupo étnico, por isso no processo de formação da identidade étnica pode ocorrer conflitos intergrupais, já que esta possui uma natureza dinâmica que se constrói no jogo de confrontos, oposições, resistências, como também, e, sobretudo, no jogo da dominação e submissão entre grupos étnicos, que devem ser conscientes de sua identidade étnica e agir com uma atuação dinâmica a seu favor, embora nem sempre isso ocorra.

Nesse sentido, a identidade étnica não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado, mas como um processo sempre em construção que ocorre nas relações sociais, concomitantemente, estas vão formando a reconfiguração étnica. Em cada etnia, há uma história de militância de suas metas e valores. Assim, a identidade étnica, mesmo quando aparece como marginalizada, excluída, não é uma realidade muda, isto é, ela é permeada de sentido, do desejo de reconhecimento, consolidação e segurança de um determinado grupo.

Vale ressaltar que, pelo fato da construção identitária está relacionada às relações de poder, há povos, que, infelizmente, são marginalizados, enfrentam dificuldades em afirmar sua identidade, posto que são vítimas de segregação nas relações sociais.

Além disso, é pertinente destacar que cada ser humano, dentro de um determinado contexto histórico e geográfico, contribui para a etnicidade de seu grupo, servindo como ator da trama cultural, mas, é preciso colocar em evidência também que nem sempre as pessoas de um grupo participam da formação de sua identidade étnica conscientemente. Muito do que

aprendem a respeito de sua identidade étnica é de forma inconsciente e faz parte da educação que recebeu desde o nascimento.

Sendo assim, a identidade étnica transcende os aspectos culturais, porque é influenciado por aspectos que estão fora da dimensão do grupo e que não podem ser ordenados como um todo homogêneo, já que as culturas estão sempre em movimento (POUTIGNAT; STREIFF FENART, 1998).

Seguindo a reflexão de Barth, Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 129) explicam a relação entre etnicidade e cultura, ou seja,

em razão dessa disjunção entre cultura e etnicidade, geralmente se admite que o grau de enraizamento das identidades étnicas nas realidades culturais anteriores é altamente variável, e que toda cultura “étnica” é, em certa medida, “remendo”. A etnicidade não é vazia de conteúdo cultural [...] mas ela nunca é também a simples expressão de uma cultura já pronta. Ela implica sempre um processo de seleção de traços culturais dos quais os atores se apoderam para transformá-los em critérios de consagração ou de identificação com um grupo étnico.

Dessa forma, a identidade étnica se afirma nas relações entre os indivíduos, no modo como estes interagem, assim, os limites que demarcam são definidos na relação *eu x outro*, sendo, portanto, limites ajustáveis de acordo com quem se relaciona, com o modo como se configura a relação e com os interesses de ambas as partes envolvidas no processo relacional. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 148) reforça esta ideia ao afirmar que:

A cultura de um dado grupo social não é nunca uma essência. É uma autocriação, uma negociação de sentidos que ocorre no sistema mundial e que, como tal, não é compreensível sem a análise da trajetória histórica e da posição desse grupo no sistema mundial.

Isto significa dizer que as culturas necessariamente passam por mudanças devido as transformações sociais, dessa forma, a identidade étnica estará constantemente em mutação, sendo esta proveniente de fatores internos e externos, além disso, a visão do outro sobre o indivíduo corrobora na construção desta identidade.

Diante disso, reforça-se a ideia de que não deve existir a valorização e privilégios a um determinado grupo étnico e a subalternização a outros, posto que tal ação pode contribuir para a estigmatização de determinados povos, por exemplo: o negro, dificultando que este se identifique com sua origem.

Faz-se necessário, então, propagar a concepção de que as nações modernas são permeadas de híbridos culturais e a importância do conhecimento de novos mundos e o reconhecimento de culturas diversas.

2.2 – A diáspora e suas marcas na construção identitária do negro

Ao discutir-se acerca da identidade negra, não há como negar a crise de pertencimento pela qual passaram/passam os sujeitos dessa comunidade, devido ao seu forçado deslocamento e exploração sofrida desde a escravidão pela diáspora.

Estudos realizados⁷ mostram que a diáspora exerceu forte influência na construção da identidade negra, pois, como um acontecimento histórico realizado a partir dos interesses coloniais, alterou significativamente a vida dessa população, uma vez que, ao embarcarem nos navios negreiros, eram obrigados a deixar para trás parte de sua história, costumes, valores e formas próprias de identificação, isso propiciou diversos enfrentamentos entre colonizadores e colonizados, promovendo processos de trocas e rupturas culturais que influenciaram na formação identitária da população negra, a qual teve que recriar suas práticas e construir novas maneiras de viver.

Além disso, experiências transatlânticas vivenciadas, principalmente, por países que tiveram que lidar com a problemática da colonização e/ou da escravidão, bem como a formação social que se seguiu provocaram alterações na construção da identidade negra, sendo importante sua discussão em um cenário permeado por imbricamentos culturais.

As relações pautadas na escravidão propiciaram à subjugação e à exploração dos negros, além da negação e estigmatização de suas culturas e identidades, posto que as relações entre colonizadores e colonizados foram marcadas pela dominação e imposição à assimilação da cultura do colonizador.

Esse contexto viabilizou o surgimento de novas identidades, conforme defendido por Hall (2003) ao declarar que a diáspora negra e as migrações trouxeram consequências para os registros culturais do novo mundo, tendo a população negra suas culturas alteradas pelos encontros ao longo da história da colonização através de misturas e trocas, na maioria das vezes, conflituosas, permeadas de desigualdades e de opressões. Este cenário, marcado por discriminação a determinados grupos étnicos, contribuiu para dificultar o estabelecimento da afirmação identitária negra.

Para Hall (2016, p. 69),

as identidades culturais provêm de alguma parte, têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, sofre transformação constante. Longe de fixas eternamente em

⁷ HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Cf. Bibliografia.

HALL, Stuart. **Diásporas, ou a lógica da tradução cultural**. Cf. Bibliografia.

algum passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo “jogo” da história, da cultura e do poder. As identidades, longe de estarem alicerçadas numa simples “recuperação” do passado, que espera para ser descoberto e que, quando o for, há de garantir nossa percepção de nós mesmos pela eternidade, são apenas os nomes que aplicamos às diferentes maneiras que nos posicionam, e pelas quais nos posicionamos, nas narrativas do passado.

A esse respeito, pode-se entender que os valores culturais são passíveis de mudanças e que às diásporas contribuíram para alterar e reinventar as tradições. Dessa forma, as “identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença” (HALL, 2016, p. 75).

Nesse sentido, se inclui a identidade negra, posto que, os negros foram vítimas da diáspora, partilharam trocas culturais. O que é defendido também por Munanga (2012, p. 17), ao asseverar que a “África enquanto continente que sobrou como lembrança indestrutível continua a ser recriada e idealizada em todos os discursos identitários da diáspora”. O autor ainda apresenta que os termos Afro-brasileiros, afrodescendentes, afro-americanos e africanos-americanos são “apelações que remetem à identidade coletiva diaspórica”.

Assim,

a alternativa não é agarrar-se a modelos fechados, unitários, homogêneos de pertencimento cultural, mas começar a aprender a abraçar processos mais amplos – o jogo de semelhança e diferença – que estão transformando a cultura no mundo. Esse é o caminho da diáspora, que é o caminho de um povo moderno e de uma cultura moderna (HALL, 2016, p. 58).

Diante disso, se infere que a diáspora contribuiu para a reconstrução da identidade negra, já que as identidades se formam nas relações históricas e sociais dentro de uma cultura, sendo impossível garantir uma identidade fixa, imutável.

Isso, por sua vez, implica pensar a cultura nacional como um instrumento que produz sentidos sobre a nação e reconhecer que novas identidades estão se estabelecendo, sendo necessário o respeito e o reconhecimento das diferenças, bem como dar mais visibilidade à cultura e à produção artística dos diferentes povos, para que os sujeitos pertencentes a estes não continuem sendo vítimas de racismo e, conseqüentemente, afirmem de maneira menos conflituosa sua identidade.

2.3 – A afirmação da identidade negra ou afrodescendente

Em um panorama marcado pela produção de novas identidades, a população negra encontra vários empecilhos no processo de afirmação identitária, isso porque o racismo é tão nefasto que propicia a não aceitação da origem negra por parte dos indivíduos que compõem

tal população, além, também, de fazer com que estes não enxerguem os valores em sua cultura e admirarem seus traços fenotípicos, vivenciando diversas crises identitárias. No entanto, muitos negros, mesmo em um cenário de injustiças sociais, continuam militando em prol desta afirmação, através da resistência a um sistema opressor e da luta pela ampliação de políticas de reconhecimento, respeito e valorização de sua história e cultura.

Fonseca (2006, p. 35) reforça essa ideia ao afirmar que “estatísticas atestam que somos o segundo país do mundo com maior número de negros. Porém, na maneira de lidar com nossa representação enquanto povo, nos enxergamos como um país 'moreno', mestiço". Tal fato está relacionado à desvalorização e a subalternidade do ser negro, o qual é julgado, muitas vezes, como incapaz, inferior, desprovido de humanidade, o que influencia de maneira negativa a construção de sua autoimagem e autoestima, provocando sentimentos negativos e uma vivência traumatizante, posto que, ao nascer-se negro, precisa-se estar lutando quase sempre contra a imagem de si mesmo, cristalizada no imaginário da sociedade e até mesmo em seu próprio imaginário, consequência de uma sociedade racista.

Logo, é perceptível a importância de romper com um modelo de relação social que discrimina uma determinada população, vencendo a ideologia de dominação eurocêntrica, a discriminação e o preconceito na busca da conquista da equidade racial, tão almejada por todos que reconhecem o multiculturalismo no Brasil.

Diante das concepções apresentadas, pode-se inferir que a construção ou a reconstrução da identidade acontece no seio das relações sociais, recebe também influências históricas, e o olhar do outro, nem sempre, ou melhor, quase nunca, positivo, pode contribuir para crises de pertencimento. Isso é notório na formação da identidade negra, cujo panorama da escravidão deixou marcas nefastas, uma vez que sendo vítimas de estereótipos negativos, muitas vezes negam sua identidade.

Nesse sentido, o meio social tem papel decisivo na formação e afirmação identitária, pois a criança e o jovem vão formando seus conceitos e concepções, sejam eles positivos ou negativos, no contexto em que estão postos; o que revela que a cultura negra ou afro-brasileira precisa ser trabalhada no ambiente escolar, visto que a propagação de ideias pejorativas e marginalizadas levam muitos negros e afrodescendentes à autonegação de suas características físicas e culturais, resultando em diversas práticas de violência e rejeição à sua ancestralidade, prejudicando sua identidade em formação.

De acordo com Risério (1993, p. 78),

O negro, na sociedade escravista (ou "apenas" discriminatória) é uma fábrica de defesas psicológicas. Sua relação com a cor de sua pele jamais é tranquila, pouco importando que se dá pela via de afirmação racial agressiva ou pelo terrível caminho por onde chega a partilhar do juízo negativo que se faz a respeito dele mesmo.

Nesse sentido, a escola não pode silenciar as raízes da formação do povo brasileiro, tampouco ignorar as questões étnico-raciais que permeiam o ambiente escolar. O professor precisa buscar caminhos possíveis e estratégias mais eficazes para poder enfrentar as situações de discriminação e racismo, posto que, uma vez exposto diariamente a situações de humilhação, o educando pode acreditar e internalizar a concepção de que as características dos seus não tem valor, e, assim, o indivíduo negro tende a desqualificar as especificidades de sua negritude e ir à busca da reprodução do modelo socialmente considerado ideal.

Dessa forma, para que a construção identitária do sujeito negro enverede pelo caminho da alteridade, é pertinente propiciar no ambiente escolar, momentos de debate e reflexões que o leve a negar uma identidade imposta e assumir a sua História.

III

RACISMO NA EDUCAÇÃO

Essa seção busca promover uma discussão acerca do racismo, bem como da presença deste no seio social e ambiente escolar. Para tanto, apresenta uma abordagem do processo histórico de inserção do negro na escola pública brasileira mostrando como aconteceram as restrições e a garantia de acesso.

Além disso, apresenta às contribuições das políticas afirmativas, as quais visam eliminar as desigualdades construídas historicamente à população negra, expondo de que forma essas políticas contribuíram e contribuem para a consolidação de uma educação antirracista, ademais mostra o papel do professor na promoção de uma educação cidadã, pautada na heterogeneidade cultural.

3 – Considerações sobre o racismo

De acordo com Kabengele Munanga (2003), o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. No Brasil, tendo como base a ciência positiva e determinista, tentava-se explicar com objetividade, ancorando-se na mensuração de cérebros e na aferição das características físicas – uma suposta diferença entre os grupos, que colocava uns em posição inferior em relação aos outros. Dessa forma, a raça era colocada com base “nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de se pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania” (SCHWARCZ, 1998, p. 178).

Ao longo do tempo, com as novas descobertas, este conceito foi passando por mudanças. Munanga (2003) afirma que o conceito de raça que é empregado hoje não tem nada de biológico, mas carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação, ou seja, o conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. É uma categoria social de dominação e de exclusão, isso porque está baseada numa atitude negativa para com determinados grupos. O mesmo autor, afirma que

se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2003, p. 06).

De acordo com Schwarcz (1998), há quem defenda que no Brasil o racismo é resignado quando comparado a outros países, de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e as atitudes racistas, dessa forma, mostrassem-se como raras e excepcionais, já que, no caso brasileiro, não foi adotado ideologias raciais oficiais e nem criado categorias de segregação, como o *Apartheid*, na África do Sul, ou a *Jim Crow*, nos Estados Unidos.

Nesse panorama, então, projetou-se aqui o mito de uma democracia racial, a representação de uma escravidão benigna, já que praticamente nenhum conflito étnico ou regional ganhou visibilidade e qualquer dominação racial oficial fora instituída depois da Abolição, ao contrário de outras nações, onde o passado escravocrata sempre lembrou violência.

Sob esse viés, pode-se afirmar que o fato de, no Brasil, o racismo não ser oficialmente afirmado, indica que se está diante de um racismo silencioso que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis. Diante desse cenário, faz-se necessário “pensar nas especificidades da história brasileira que fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado” (SCHWARCZ, 1998, p. 184), tendo em vista a luta que o negro enfrenta diariamente para provar sua capacidade.

Para Almeida (2018, p. 16), a sociedade brasileira foi historicamente e politicamente estruturada de tal maneira, que deixou os negros e seus descendentes, além de outras minorias, à margem do sistema socioeconômico. Conforme o autor, as expressões de racismo no cotidiano, nas relações interpessoais, são manifestações de algo mais profundo, “que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”.

Schwarcz (1998) fortalece a ideia defendida por Almeida ao declarar que o racismo na sociedade brasileira é antigo, trazendo consequências irreparáveis, fazendo da raça e cor mercadorias de diferenças fundamentais, já que ordenou etiquetas de mando e obediência e, dessa forma, a persistência do racismo não consiste apenas nas expressões e brincadeiras pretensamente desimportantes, as quais humilham e agridem aqueles que sofrem cotidianamente com elas, para ela, na verdade, “se no plano das leis tudo parece referendar a

representação de um país de convivência racial democrática, tal constatação soa estranha em vista dos dados recentes, os quais demonstram que não há” (SCHWARCZ, 1998, p. 213).

O racismo, no país, apesar da ausência de leis que o afirmasse, era tão evidente que, em 1890, Ruy Barbosa, então Ministro da Fazenda, solicitou a queima dos registros nacionais sobre a escravidão.

Sem dúvida, a ideia era apagar as narrativas cruéis deste período e registrar uma nova História da população escravizada, mas esta ação não alcançou verdadeiro êxito, pois além de não terem conseguido apagar todos os registros documentais, os acontecimento da época deixaram, na vida da população negra, marcas do racismo, tais como: segregação e subalternidade, com maior evidência aos negros pobres, que são colocados ainda mais às margens da sociedade.

Tal posição é reforçada por Schwarcz (1998), ao declarar que não há, na sociedade brasileira, e, sobretudo, no que se refere à população negra, uma distribuição equitativa de direitos, o que é bem notório nos registros policiais, nos números desiguais da educação, no mercado de trabalho, nos dados da saúde pública, na violência praticada contra crianças afro-brasileiras, nos óbitos e numa série de dados apresentados nos censos, os quais revelam como foi herdado um passado opressor e estigmatizante.

Tais informações evidenciam o quanto o racismo é visível no Brasil, tendo a raça como fundamento, se manifestando por meio de práticas ora conscientes ora inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo étnico ao qual se pertença.

Almeida (2018), por sua vez, defende que o racismo pode ser definido a partir de três perspectivas: a *individualista*, pela qual o racismo se apresenta como uma deficiência patológica, decorrente de preconceitos; *institucional*, pela qual se oferecem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, normalizando estes atos por meio do poder e da dominação; e *estrutural* que diz respeito ao racismo presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, fazendo com que a responsabilização individual e institucional por atos racistas não anulem a reprodução da desigualdade racial. Assim,

detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção deste poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda a sociedade regras, padrões de conduta e modos de racionalidade que tornam ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio (ALMEIDA, 2018, p. 31).

Para o autor, o racismo encontra-se institucionalizado no imaginário nacional brasileiro, pois os estudos a respeito da desigualdade racial foram utilizados para justificar a inferioridade negra, não para fazer críticas sobre a condição do negro na sociedade. Infelizmente, qualquer negro é diretamente ligado à África, sendo considerado evoluído apenas a partir da miscigenação com brancos ou contato com estes.

Schwarcz (1998, p. 236) reforça as concepções de Almeida (2018), ao pontuar que

longe de um caso isolado, "a raça está por toda parte": nas piadas que inundam o cotidiano, nas expressões do dia-a-dia, na propaganda de turismo e na discriminação violenta, mas escondida do Judiciário, do mundo do trabalho e da intimidade. É particular, pois a discriminação pouco aparece nos discursos oficiais. É específica porque se afirma no privado, talvez como categoria nativa, neutralizada pelo costume. Quase como uma etiqueta, uma regra implícita de convivência, no Brasil cor combina com prestígio e com lugar social, e apesar de silenciosa é eloqüente (*sic*) em sua aplicação.

Assim, depreende-se que mesmo no Brasil o racismo não sendo oficial, mas um crime, diferente de outros países que adotaram estratégias jurídicas que garantiam a discriminação dentro da legalidade, o racismo se apresenta de forma clara. Isso tudo remete a uma evidente necessidade de desconstruir o mito da democracia racial, por meio do reconhecimento e divulgação da pluralidade cultural como um mecanismo de combate ao racismo.

3.1 – O racismo na educação: resquícios históricos

O racismo, conforme já apresentado, não é um fenômeno recente, pelo contrário, faz parte de um longo percurso histórico. Diante desse contexto, para discutir a sua presença na educação, é importante, ainda que de maneira breve, lembrar alguns marcos históricos fundamentais acerca da inserção do negro na escola pública brasileira. Para tanto, faz-se necessário reconhecer que a História do negro no Brasil é marcada por muito preconceito e racismo, visto que, ao ser trazido para cá, este foi considerado como mercadoria, passando a ser tratado como propriedade por outros homens.

Nesse panorama, é difícil negar os entraves para inserção do negro na escola pública brasileira. Ele teve que enfrentar várias dificuldades e restrições, já que sua presença na escola não era de interesse da elite escravocrata. Os negros eram sujeitos a numerosas restrições legais em uma sociedade dominada pela elite branca, a qual defendia que para os escravos era suficiente o trabalho pesado, a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência

física ou simbólica. Desse modo, o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado desnecessário para os negros.

De acordo com Munanga e Gomes (2009), a primeira constituição de 1824 não assegurou aos negros o direito a frequentar a escola, porque estes estavam associados ao trabalho manual e não deveriam dele ser afastados para não causar prejuízos a produção agrícola. Ainda segundo os autores, tal constituição, em seu artigo 94, inciso II, proibia formalmente, que todo o segmento populacional negro tivesse acesso a direitos básicos como o de votar e de ser votado, formalizando, dessa forma, a exclusão do negro da vida econômica, social, política e do sistema oficial de ensino.

A proibição da matrícula e frequência à escola de pessoas escravas, nas aulas públicas, continua com a Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, na qual as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos. A regulamentação era bastante nítida: “são proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12), sendo, assim, necessárias mobilizações e iniciativas particulares como irmandades ou associações, para oferecer aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas – o que era bastante raro.

Em 1878, por meio do Decreto nº 7.031, foi permitido ao negro estudar no período noturno, no entanto, isso dependia do interesse de seus senhores, e das condições físicas, pois depois de um dia ou até mesmo noites de árduo trabalho, era difícil manter-se na escola (MUNANGA; GOMES, 2009).

A partir dessas informações, são notórias as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Na pesquisa sobre *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*, Henriques (2001, p. 26) constatou que

55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes [...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens.

De acordo com a pesquisa, verifica-se que a jornada escolar do negro era mais curta, existindo um elevado padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade

entre brancos e negros, além disso, estudos mostram que a rotatividade dos professores era mais frequente, as condições do prédio escolar eram precárias, ou seja, a oferta da educação/escolarização para os negros foi discriminatória e ainda continua, infelizmente, sendo em algumas situações na sociedade contemporânea.

Para Fonseca (2002), a *Lei do Ventre Livre* é um dos primeiros documentos oficiais em que a questão da educação dos negros foi explicitamente colocada como uma das condições para o processo de abolição do trabalho escravo. A partir dessa lei, percebe-se que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre. Mas, seria ilusório pensar que o desejo desta elite era promover igualdade e justiça social, ao contrário, era uma tentativa de assegurar a permanência da estrutura social, já que a educação funcionava como principal mecanismo para a estratégia disciplinadora do espaço social.

Ainda para o autor, as crianças negras nascidas livres deveriam ter acesso à educação, no entanto, não deveriam ser ensinadas a ler e a escrever, posto que isso poderia comprometer sua tarefa no processo de produção. Logo, o objetivo da educação, nessa perspectiva, era favorecer o crescimento social e produtivo do país, e os negros eram tidos como indispensáveis. Nesse sentido, “embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas” (FONSECA, 2002, p. 62), pelo contrário, elas eram vistas como mão-de-obra futura e precisavam de qualificação.

Conforme se verifica, a educação oferecida aos negros priorizou as técnicas e habilidades necessárias para o trabalho livre na sociedade capitalista da época, atendendo aos interesses de desenvolvimento da elite dirigente, isto é, funcionou como mecanismo de controle dessa oferta de educação, efetivando as políticas educacionais com base em ideias racistas, limitando a capacidade de desenvolvimento dos afro-brasileiros. Dessa forma, o projeto de escola republicana permaneceu mantendo o racismo e produzindo a exclusão aos conhecimentos acadêmicos a população negra.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, mas, ainda, mesmo com as modificações, continua uma realidade marcada por posturas preconceituosas e a discriminação aos afrodescendentes para o acesso e a permanência nas escolas. Muitos abandonavam a escola, pois eram inúmeras as dificuldades em adquirir materiais escolares, outros, por sua vez, precisavam trabalhar para contribuir com o sustento da família.

Outro marco histórico importante em um cenário educacional racista foi as denúncias e os protestos das organizações negras. Estas criticavam o modelo educacional vigente e reivindicavam a incorporação no currículo das escolas de conhecimentos voltados para o legado histórico do negro como possuidor e criador de história e cultura.

As organizações negras passaram também a denunciar de forma mais incisiva o mito da democracia racial. Isso resultou, na segunda metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e, por conseguinte, da necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra, já que as políticas universalistas se mostravam como insuficientes, na medida em que não conseguiam atender a população para a qual se direcionava – é o que se discute no tópico a seguir.

3.2 – Políticas afirmativas em prol da equidade racial e da oferta de uma educação antirracista

A ausência de políticas efetivas em prol da equidade racial ampliou as discussões a respeito das relações étnico-raciais no Brasil, contribuindo para o enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais pelos movimentos negros que, dentre suas lutas, inserem as políticas afirmativas de promoção de uma educação pluriétnica que contemple a diversidade cultural, um ensino pautado em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, históricas e sociais.

De acordo com Andrews (1998), já na década de 1920, um número crescente de afro-brasileiros não estavam mais dispostos a aceitar a patente discrepância entre a imagem e o fato, entre o mito e a história. Em 1918, *O Alfinete* tornou-se o primeiro entre os jornais negros a denunciar que a liberdade, a igualdade e a fraternidade dos povos, defendidos pela burguesia francesa, e que a República implantou como um símbolo da democracia no que se referia aos negros não se legitimava.

A imprensa negra⁸ nas primeiras décadas do século XX teve um papel importante na denúncia da discriminação e do racismo na educação e desenvolvimento do povo negro. Em geral, desejavam uma participação mais efetiva dos negros na sociedade. Nestes jornais, era possível encontrar artigos que incentivavam o estudo, evidenciando a importância da formação profissional, bem como divulgavam escolas ligadas a entidades negras.

⁸ Jornais: *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *A Voz da Raça* (1933), *Alvorada* (1948), dentre outros.

Nesse panorama, surgem vários movimentos reivindicatórios, estes pleiteavam ações afirmativas e propostas universais na esfera da educação e políticas antirracistas em prol da construção de uma sociedade mais justa. Lopes (2004) aponta que após a abolição talvez a mais importante entre todas as entidades tenha sido a *Frente Negra Brasileira*, com um programa preestabelecido de luta pela igualdade racial e a integração plena dos negros à sociedade brasileira.

Criada na década de 30, em São Paulo, a *Frente Negra Brasileira* teve como propósito a construção de uma articulação política nacional, chegando a transformar-se, em 1936, em partido político. Editou de 1936 a 1938 o jornal “A Voz da Raça” e, em 1937, dissolveu seu partido político, juntamente com os demais partidos existentes, com o golpe que instaurou o Estado Novo. A *Frente Negra Brasileira* chegou a criar uma escola, cuja proposta tinha como lema: Congregar, Educar e Orientar. Ainda que essa experiência tenha sido interrompida com o fechamento da *Frente Negra* pela ditadura Vargas, ela iniciou um debate sobre a educação dos negros no Brasil com repercussão nos anos subsequentes (MUNANGA; GOMES, 2009).

Ainda para os autores supracitados, o projeto educativo da *Frente Negra Brasileira*, que se materializou numa escola, não se restringia apenas à escolarização, defendia, também, que para realizar uma mudança significativa no comportamento de homens e mulheres negros, era necessário promover um curso de formação política. Para Munanga e Gomes (2009, p. 120),

A Frente Negra Brasileira foi uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações da população negra da década de 30. Ela desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social, e teve uma atuação política muito marcante.

Os dirigentes da *Frente Negra Brasileira* organizaram-se politicamente, posto que acreditavam que a defesa dos negros e dos seus direitos só seria possível por meio de uma participação mais ampla e direta no campo econômico, social, educacional e político. Além disso, havia uma forte preocupação com a educação formal dos negros, pois defendia que a formação educacional era necessária para que o negro pudesse ascender moral e material, havia, também, o entendimento que a educação deveria estar em primeiro lugar nas pautas de lutas.

De acordo com Nascimento; Nascimento (2000, p. 204-206),

A Frente, um movimento de massas, protestava contra a discriminação racial que alijava o negro da economia industrializada, espalhando-se para vários cantos do território nacional. A segregação nos cinemas, teatros, barbearias, hotéis,

restaurantes, enfim, em todo o elenco de espaços brasileiros em que o negro não entrava, constituía o alvo prioritário da Frente, maior expressão da consciência política afro-brasileira da época. [...] consciência essa formada ao reagir contra o mais evidente aspecto do racismo, a sistemática segregação e exclusão à base de critérios raciais. Tratava-se de uma consciência e uma luta de caráter integracionista, à procura de um lugar na sociedade brasileira, sem questionar os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade nem reclamar uma identidade específica cultural, social ou étnica.

Mais um movimento importante de luta foi o *Teatro Experimental do Negro* (TEN), que surge no ano de 1944, na cidade do Rio de Janeiro. Este grupo, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, tinha o objetivo de abrir as portas das artes cênicas brasileiras para os atores e atrizes negros. O TEN não era só um grupo de atores e atrizes negras que queriam representar, era, na verdade, uma frente de militância, um centro de cultura que tinha como objetivo a libertação cultural do povo negro (MUNANGA; GOMES 2009).

A organização em destaque entendia que o país era múltiplo e conseqüentemente multicultural, devendo haver reconhecimento da produção artística de todos os povos, além de espaço, harmonia e tolerância entre todos os seguimentos culturais.

O projeto político-pedagógico do TEN articulava a educação como estratégia para a visibilidade e inserção de negros e negras, tendo, em sua base, o teatro como instrumento. Abdias do Nascimento, como líder do movimento, enfatizou que a educação seria a principal bandeira do TEN, ao afirmar que:

quando fundamos o Teatro Experimental do Negro, ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação, seria coisa secundária. O principal, para nós, era a educação, e o esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre a história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc. por isso, enquanto a União Nacional dos Estudantes nos cedeu algumas de suas inúmeras salas, pudemos executar, em parte, esse programa (Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1946. *In*: CEVA, 2006, p. 56).

O TEN ofertou cursos noturnos de alfabetização de adultos com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, literatura e noções de teatro para trabalhadores, operários, desempregados, empregadas domésticas, dentre outros. As aulas consistiam na leitura de peças teatrais e em palestras temáticas sobre história do teatro, decoração, cenografia, literatura dramática etc. (MUNANGA; GOMES, 2009).

Outro exemplo de militância em prol de equidade racial foi *O Movimento Negro*, definido por Lopes (2004, p. 455), na *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, como “nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas integradas por afro-descendentes (*sic*) e empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania”.

A proposta do *Movimento Negro* baseava-se também em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria na medida em que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura, ou seja, eles atribuíam um grande valor à educação.

Para Nascimento; Nascimento (2000, p. 219), *O Movimento Negro* foi um ato público realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em 1978, tornando-se este um momento memorável para toda população negra. Recebeu inicialmente o nome de *Movimento Negro Unificado contra Racismo e Discriminação Racial* (MNU), ainda durante o regime militar. *O Movimento Negro* “foi ao mesmo tempo um início e um momento culminante, pois a fundação do MNU deu expressão a toda uma nova militância negra que vinha se firmando através da década de 1970”.

O Movimento Negro Unificado promoveu também mais visibilidade à população negra, ao expor o inconformismo com a conjuntura social brasileira da época, contribuindo para a criação de políticas públicas afirmativas para as questões étnico-raciais, iniciando a luta pela inclusão de temáticas relacionadas à condição do negro no espaço escolar, tendo a preocupação com o fortalecimento de uma identidade negra, bem como pela recusa ao colonialismo, o silenciamento e a exclusão. Nesse sentido, *O Movimento Negro Unificado* afirmava que

a educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história Europeia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e do Índio na formação sociocultural do Brasil. Pelo ensino público gratuito em todos os níveis (Cf. Programa de Ação, discutido aprovado no III Congresso Nacional do MNU, Belo Horizonte, abril de 1982, mimeo).

Conforme se verifica, a educação, de fato, era apresentada como um caminho pelo qual o negro conseguiria obter equidade, reconhecimento, e deixaria de ser visto com desprezo e inferioridade, posto que, ao ser educado, ele teria a condição de crescer, ser reconhecido e participar da vida nacional, vencendo, assim, a miséria em que estava inserido.

Souza (2005, p. 14) reforça a importância dos movimentos ao afirmar que, “diversificado, necessário e produtivo para a construção de identidades, os movimentos negros no Brasil têm-se mobilizado para a realização de rituais de afirmação” através de atos públicos de protesto e de denúncia tendo em vista “interferir na base de construção da memória, na disposição de forças políticas da sociedade e a intervir no desenho da auto-imagem (*sic*) do afro brasileiro”.

Além desses movimentos em prol do reconhecimento das diferenças étnicas e da equidade de direitos, outra conquista para os negros depois de muita luta, foi a criação da Lei nº 10.639/2003. Essa legislação preconiza a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura Afro-brasileira no currículo escolar, tendo em vista a criação de um ambiente que permita a manifestação da diversidade sem preconceitos e discriminações étnico-raciais. Tal lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, a qual estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da cultura negra e indígena brasileira, reconhecendo estas como integrantes da formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política.

É inegável que essa lei teve e tem um papel importante no contexto de inserção no âmbito educacional das questões étnico-raciais, pois reconhece a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro e valoriza a trajetória de cada grupo que constitui a sociedade, mas é preciso destacar que, infelizmente, sua aplicação ainda é eventual.

De acordo com Souza (2001), impulsionada pelos movimentos negros desde a década de 1960, a busca da igualdade determinou a necessidade de uma legislação inclusiva. Dessa forma, a Lei 10.639/2003 nasceu como política para marcar as diferenças sociais advindas do processo de escravização do negro no Brasil e, também, para reconhecer a participação da população afrodescendente na construção histórica do país. Surgiu como elemento para a construção de uma identidade positiva do negro. E, diante disso, justifica-se por todo passado histórico de modelo excludente que impediu milhões de brasileiros de terem acesso à escola e, principalmente, de serem incentivados a nela permanecerem.

Secretarias também foram criadas, como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em março de 2003, com o objetivo de formular e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, tendo, em base, ênfase na população negra (BRASIL, 2004).

Com a implementação das leis e secretarias de defesa, novos rumos foram lançados para o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, considerando, finalmente, as contribuições de tal cultura no processo de formação da sociedade, visando o respeito a seus valores, crenças e mitos, embora ainda haja muitos entraves para sua efetiva consolidação. No âmbito escolar, a legislação prevê o debate da educação a serviço da diversidade como desafio para a estruturação de uma política nacional de promoção de uma educação cidadã, pautada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas.

Para Duarte (2011), com a ampliação da classe média negra, com um número crescente de profissionais com formação superior buscando lugar no mercado de trabalho e no universo do consumo, bem como com a instituição de mecanismos como a Lei nº 10.639/2003, além de ações afirmativas, propiciou-se a construção de um ambiente favorável a uma presença mais significativa das artes marcadas pelo pertencimento étnico afrodescendente.

Diante de todo o cenário apresentado de lutas e reivindicações, foi possível a criação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2013), pois estas apontam para a necessidade da formulação de projetos antirracistas empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, uma vez que esse documento

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2013, p. 11).

É importante afirmar que as políticas afirmativas apresentadas foram criadas com o propósito de ofertar o direito aos negros de serem reconhecidos na cultura nacional, bem como manifestarem com autonomia seus pensamentos. A partir destas políticas, houve um crescimento da inserção da cultura negra no espaço escolar, pois o mercado editorial ampliou as publicações a respeito dessa temática. No entanto, a propagação de tais produções ainda é insatisfatória, causando prejuízos, conforme afirma as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004, p. 21),

o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (os) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, confirmando a divisão e a hierarquização raciais.

É notório que as políticas públicas direcionadas a combater o racismo e à valorização dos negros contribuíram para ampliar as discussões que contemplam a história, as tradições, as religiões e os costumes da população negra, corroborando para desconstruir discursos hegemônicos eurocêntricos que silenciaram ou estigmatizaram a voz negra ou afrodescendente. No entanto, apesar de todo o avanço conquistado, ainda se faz necessário uma maior efetivação das políticas educacionais vigentes, bem como a adoção de novas, ademais, é preciso a criação e a utilização de estratégias pedagógicas eficazes que valorizem a diversidade, a fim de reparar as desigualdades étnico-raciais presentes nas escolas brasileiras, nos diferentes níveis de ensino.

3.3 – Por uma educação antirracista na escola

O ato de promover cada vez mais uma educação para a diversidade, em que todos, independentemente de etnia, cor, religião e orientação sexual, tenham os mesmos direitos e oportunidades, é de fundamental importância na formação de uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, ainda é rara e bastante complexa a presença de uma educação antirracista na escola brasileira, a qual garanta oportunidades educacionais equivalentes, e que possa propiciar ao estudante negro o sentimento de pertencimento e não de exclusão.

É necessário salientar que a educação, defendida por lei como direito humano fundamental, implica aos estados a obrigatoriedade em garantir sua promoção, assegurando o respeito à diversidade de experiências e culturas, asseverando à população a igualdade de oportunidades para o acesso e a apropriação do conhecimento (BRASIL, 1996). Tais diretrizes orientam os princípios de uma educação de qualidade e com equidade para todas as pessoas.

De acordo com Brasil (2004, p. 12), para que isso aconteça, faz-se necessário mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de ver e tratar as pessoas negras e, também, é preciso que se conheça a história e a cultura afro-brasileira, procurando-se desconstruir o mito da democracia racial que propaga a ideia errônea de que, “se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros”.

Desse modo, à medida que a Lei 10.639/2003 foi sancionada, desafios foram sendo impostos aos professores, principalmente os de história, literatura e artes, já que são estas

áreas do conhecimento diretamente contempladas com o conteúdo desta lei. Pontua-se que um destes desafios é a inserção da literatura infantojuvenil afro-brasileira no ensino fundamental, permitindo ao leitor em formação o contato com essa produção artística, que vem se ampliando e recentemente buscado apresentar o protagonismo negro.

No entanto, vale salientar que o professor tem dificuldades em lidar com a diversidade na escola, uma vez que falta a muitos o conhecimento da produção artístico-cultural de outros povos, inclusive, percebe-se pouco interesse em muitos casos de buscar tal conhecimento, nota-se, ainda, que em muitas universidades, nos cursos de licenciaturas, as questões étnico-raciais que perpassam este espaço acadêmico, ou o próprio currículo tem deixado a desejar.

Evidencia-se que embora durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff tenham sido ampliadas as formações a respeito das questões étnico-raciais, ainda não foram/são suficientes, tampouco foram aderidas pela grande maioria dos docentes, o que prejudica a efetivação de estratégias metodológicas eficientes e uma postura positiva do professor diante da diversidade.

Para dificultar ainda mais o trabalho em sala de aula, às vezes, por desconhecimento é utilizado materiais didáticos com conteúdos racistas, ainda que de forma velada, dificultando ainda mais as relações entre estudantes de diferentes ascendências étnico-raciais.

É importante pontuar também que, se a escola se omite do seu papel de apresentar a pluralidade cultural dos diferentes povos, presa a um sistema monocultural, ela se mostra também racista, desestimulando o estudante negro e prejudicando o seu aprendizado, o que pode propiciar um coeficiente alto de repetência e evasão escolar.

Para Munanga (2005), tanto a educação familiar quanto a escolar podem contribuir na reconstrução de uma sociedade menos racista, para isso faz-se necessário o reconhecimento das barreiras sociais baseadas na existência da diversidade étnico-racial, do preconceito e racismo existentes para posteriormente criar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo, já que não basta a lógica da razão científica que afirma que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus todos são iguais para que os estudantes possam deixar de ser preconceituosos, é preciso que atividades sejam desenvolvidas no ambiente escolar que propiciem repensar ações e desconstruir ideais racistas cristalizadas no imaginário de muitos.

De acordo com Munanga (2005, p. 17),

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente

cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Nesse sentido, é desafiador despertar nos indivíduos a consciência da diversidade cultural brasileira, tão evidente, e que precisa ser reconhecida como um importante recurso pedagógico no processo de formação de cidadãos críticos, capazes de conviver e respeitar o outro e suas diferenças étnicas, históricas e culturais.

Para tanto, de acordo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2013), é preciso que a escola desenvolva ações que levem os negros a sentir orgulho de sua origem africana, e que os brancos reconheçam as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura negra, no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, rompendo com os diferentes modos de discriminação, que em uma perspectiva maniqueísta, associa tudo o que é ruim ao negro ou afrodescendente. Nesse panorama, é importante repensar quais os efeitos da negação dessa cultura na escola, bem como o que isso afeta.

Nesse contexto, o professor, certamente, tem uma parcela de responsabilidade no sentido de fazer com que as leis sejam cumpridas. Ademais, é preciso reconhecer que as escolas se constituem de sujeitos que apresentam identidades plurais, tornando-se relevante promover uma formação cidadã, pautada na heterogeneidade cultural, posto que não é possível falar em direitos humanos e ofertar uma educação que estigmatiza pessoas, dependendo do seu grupo étnico, tampouco vivenciar no chão da escola um currículo monocultural que exclui o princípio da diversidade.

Diante do contexto apresentado, defende-se que o ensino da literatura pode favorecer tal formação ao suscitar debates primordiais a respeito de aspectos histórico-culturais da população negra, principalmente através da literatura infantojuvenil afro-brasileira, ao apresentar personagens negros como protagonistas e o continente africano como múltiplo, desconstruindo ideias enraizadas, tais como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando apenas o lado perverso da escravidão, favorecendo, dessa forma, o processo de construção e afirmação identitária negra.

IV

A LITERATURA INFANTOJUVENIL

Nesta seção apresenta-se uma breve exposição sobre a gênese da literatura infantojuvenil, destacando as principais tendências ideológicas que nortearam esta literatura nos anos que se seguem de 1930 até a contemporaneidade, além disso, expõem-se as contribuições de Monteiro Lobato, precursor desta literatura no Brasil, discutindo sua preocupação com uma linguagem que representasse o povo brasileiro, livre do lusitanismo, além de sua intenção de despertar o senso crítico dos seus leitores, embora, hoje, seja reconhecido também a problemática do racismo, existente na maioria de suas obras.

Ademais, abordam-se concepções acerca da literatura infantojuvenil afro-brasileira, discutindo a relevância de sua inserção no ambiente escolar, já que se defende que a produção dessa literatura ao apresentar o protagonismo negro, bem como aspectos históricos e culturais da população negra, pode favorecer a desconstrução de estereótipos negativos, além de contribuir no processo de afirmação identitária negra.

4 – A literatura infantojuvenil: da gênese aos valores ideológicos passados e contemporâneos

A literatura infantojuvenil tem sua gênese, de acordo com Coelho (1991), na França. Na segunda metade do século XVII, já se manifestava a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens. *As Fábulas* (1668), de La Fontaine, *os Contos da Mãe Gansa* (1691/1697), de Charles Perrault, dentre outros, são os livros pioneiros do mundo literário infantil e juvenil (COELHO, 1991).

No entanto, é no século XIX que se inicia o reconhecimento da criança como um ser com características próprias, sendo reconhecido, assim, a necessidade de mudanças dos processos educativos já ultrapassadas, além da criação de uma nova pedagogia e conseqüentemente de uma literatura que atendesse aos anseios do público infantojuvenil, neste período foi “descoberto que a criança precisava de cuidados específicos para sua formação humanística, cívica, espiritual, étnica e individual” (COELHO, 1991, p. 139), abrindo os caminhos para um novo fazer literário.

Para a autora, a gênese da produção literária infantojuvenil encontra-se na novelística popular medieval, já que durante o século XIX eram essas novelas e os contos prodigiosos “a leitura que crianças e jovens conheciam desde cedo” (COELHO, 1991, p. 63). Estes, através da transmissão oral, se popularizaram na Europa e posteriormente em suas colônias da América a exemplo do Brasil.

Nesse sentido, a autora afirma que “essa é uma literatura que resulta da valorização da Fantasia e da Imaginação e que se constrói a partir de textos da Antigüidade (*sic*) Clássica ou de narrativas que viviam oralmente entre o povo” (COELHO, 1991, p. 76), estas tinham em vista inculcar valores morais, já que eram escritas com o simples fundamento de ensinar as crianças através dos contos e relatos, os quais faziam com que os jovens leitores se encontrassem naquela história e se sentissem motivados a ser como aqueles personagens, que funcionavam como modelo de vida para eles.

É importante destacar que, no final do século XIX, amplia-se a valorização do saber, do nacionalismo, e de reivindicações culturais. Nesse panorama, literatura e pedagogia crescem unidas, tendo em vista a formação das novas gerações brasileiras. Assim, o projeto educativo e ideológico da época via no texto infantil e na escola aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos. Além disso, era comum também que esses textos destinados às crianças e jovens apresentassem situações igualmente modelares de aprendizagem, tais como: os protagonistas lendo um livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores, trocando cartas de bons conselhos com parentes distantes, dentre outras (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Para Mortatti (2001, p. 182), esses textos eram escritos por adultos para serem lidos por crianças e/ou jovens, sendo um gênero historicamente oscilante entre o literário e o didático por causa das “características do *corpus* e certos funcionamentos sedimentados historicamente, por meio, entre outros, da expansão de um mercado editorial específico e de certas instância normatizadoras, como a escola e a academia”.

Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que as primeiras obras para crianças e jovens eram nacionalistas, com predomínio do espaço rural, pautadas no recolhimento do folclore e das tradições orais do povo, uma literatura que contava com o aval do público adulto, preferencialmente educativa e bem comportada, podendo ser transmitida com facilidade na sala de aula.

Nesse universo, as leituras que mais atraíram os pequenos leitores, segundo Coelho (1991), eram as que abordavam: o fantástico maravilhoso, já que estas apresentavam um misto de fantasia, que encantavam a todos, tendo como maior representante os irmãos Grimm.

As narrativas do Realismo Maravilhoso (ou mágico) tem Lewis Carrol como grande nome, estas se destacavam, pois se desenvolvem no mundo real, mas na narrativa, de repente, algo de mágico, de maravilhoso ou obscuro ocorre, provocando alterações significativas no desenvolvimento do enredo, além da Novelística de Aventuras, a qual tinha em vista provar ao homem sua possível capacidade de autorrealização em grandeza e generosidade. Walter Scott, Victor Hugo e Júlio Verne, são referências. E por fim, as narrativas jocosas ou satíricas, as quais tinham em vista fazer rir, mostrar o avesso da vida. Estas mostravam “o lado burlão, ridículo ou mesquinho da criatura humana, o mais das vezes encarnado em um anti-herói que entre ingênuo e malandro acaba vencendo com suas espertezas e falcatruas” (COELHO, 1991, p. 191). Malazartes pode ser reconhecido como ancestral dessa tendência.

De acordo com os estudos de Coelho (1991), no Brasil, o panorama dos anos 1930/40 mostra que, no geral, predominava na produção literária destinada à infância o imediatismo das informações úteis e da formação cívica. A literatura infantojuvenil deste período aborda o antagonismo entre realismo e fantasia, assim, as narrativas que interessavam aos leitores eram as de pura fantasia, na linha dos clássicos contos maravilhosos; as que registravam as experiências do dia-a-dia, em casa, na escola ou em férias; as da realidade histórica, exaltando a terra brasileira, episódios nacionais ou brasileiros; as da realidade mítica, redescobrimo figuras ou lendas folclóricas; e as do realismo maravilhoso, mostrando “o maravilhoso” como elemento integrante do real.

Para a mesma autora, nos anos 40, a literatura para crianças e jovens procurava eliminar, de sua gramática narrativa, as “irrealidades”, o extraordinário e o maravilhoso tão característico na Literatura infantojuvenil. Assim,

fadas, bruxas, duendes, talismãs, gênios, gigantes, castelos, princesas e príncipes encantados etc. foram tematicamente combatidos como "mentiras". Defendia-se o princípio de que os contos de fada ou maravilhosos em geral falsificavam a realidade e seriam perigosos para a criança, pois poderiam provocar em seu espírito uma série de alienações como: perda de sentido do concreto, evasão do real, distanciamento da realidade, imaginação doentia etc (COELHO, 1991, p. 247).

A produção deste período favoreceu a produção em massa de livros bastante informativos, estritamente reais, de pouca qualidade literária, pois a intenção era utilizá-los meramente para atividades escolares.

Nos anos 50, com a crise de leitura no país há uma produção de literatura em quadrinhos, impulsionada pelos meios de comunicação de massa, “a produção literária infantil e juvenil começa a se desembaraçar do realismo estreito dos anos 30 e 40 e redescobre a fantasia, principalmente entre a fusão do Real e Imaginário” (COELHO, 1991, p. 249), nos

anos 60 a literatura aparece como uma preparação para o chamado *boom* da Literatura infantojuvenil que acontece a partir dos anos 70.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), este *boom* recebeu influência de movimentos e iniciativas como a realização do I Congresso de Leitura (COLE), realizado em Campinas, em 1978, no qual, entre suas metas, estava inclusa a difusão e o fortalecimento da literatura infantojuvenil brasileira, recebendo a literatura uma valorização específica, pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas vivenciados na sala de aula.

Nesse panorama, adotam-se algumas características comuns: a fantasia fundida ao real, ou o real fixado objetivamente através de um olhar crítico e instigante; a consciência do fazer literário e do valor genético da palavra. Em diferentes estilos, formas ou linguagens (com a presença cada vez mais decisiva da ilustração), assim, a invenção literária atual propicia às crianças “estórias atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica” (COELHO, 1991, p. 263).

De acordo com a autora, nasceram dezenas de escritores e escritoras, adotando o experimentalismo com a linguagem, com a estrutura narrativa e com o visualismo do texto; houve, nessa fase, a substituição da literatura confiante e segura por uma literatura inquieta e questionadora, que evidencia as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais a sociedade está organizada. Pode-se citar, como exemplo: Ana Maria Machado, André Carvalho, Bartolomeu Campos Queirós, Domingos Pellegrini, Elias José, Giselda Laporta, Henry Correa de Araújo, Inácio de Loyola Brandão, Joel Rufino dos Santos, dentre outros.

Nesse sentido, “a Literatura volta a ser avaliada como expressão ideal do homem, de seu conhecimento de mundo e de suas experiências essenciais, dignas de serem transmitidas para conhecimento de todos” (COELHO, 1991, p. 262).

As concepções de Lajolo e Zilberman (2007) acerca da literatura infantojuvenil brasileira produzida nas décadas de 1970/80, dialogam com as ideias apresentadas por Coelho (1991) ao declarar que foi adotado a inversão de seus conteúdos mais típicos e consolidado uma tendência contestadora, tematizando a pobreza, a miséria, a injustiça, a marginalidade, o autoritarismo e o preconceito, marcas da literatura infantojuvenil contemporânea.

Ainda para as autoras, a imagem exemplar da criança obediente e passiva é suplantada pela criança capaz de rebeldia e de ruptura com a normatização do mundo dos adultos. Enfraquece-se, assim, a velha prática de representar nos livros infantojuvenis apenas situações

não problemáticas. Ampliam-se também temas como a ficção científica e a narrativa de suspense.

Esta literatura configura-se segundo Lajolo e Zilberman (2007), numa revisão do mundo fantástico tradicional, por meio da publicação de irreverentes e irônicas histórias de fadas. Também se delineia a incorporação da oralidade, a ruptura com a poética tradicional e a incorporação de procedimentos narrativos como a metalinguagem e a intertextualidade. Assim, ao mesmo tempo em que se propõe a falar com realismo da realidade histórica, sem retoques, a narrativa infantojuvenil do período redescobre as fontes do fantástico e do imaginário. Ao mesmo tempo em que apresenta traços característicos de tendências de décadas anteriores, conta, também, com um considerável esforço renovador.

Verificam-se as mais diversas inovações, após as décadas de 1970/80, quer sejam relacionadas aos temas, aos personagens ou ao tipo de imaginário representado. Coelho (1991), analisando a natureza dessa literatura mais recente, enfatiza que hoje não há um ideal absoluto de Literatura Infantojuvenil (nem de nenhuma outra espécie literária). Será “ideal” aquela que corresponder a uma necessidade profunda do tipo de leitor a que ela se destina, em consonância com a época que ele está vivendo. Dessa forma, a atual produção de Literatura, destinada a crianças e jovens, apresenta diversas tendências. Conforme se apresenta a seguir:

A literatura realista, por exemplo, é “uma literatura pessimista que se fecha para a vida plena. Claro sinal dos tempos de violência e desequilíbrios. invadindo todos os recantos da vida humana” (COELHO, 1991, p. 265). Como se evidencia no quadro a seguir:

Quadro 4 - Características da literatura infantojuvenil realista

Expressão do real, tal qual é percebido ou conhecido pelo senso comum, visando testemunhar o mundo cotidiano, concreto, familiar e atual, que o jovem leitor pode reconhecer prontamente, pois é nele que vive. (São livros que registram a vida infantil ou juvenil, no cotidiano, com as travessuras ou os vários problemas gerados pela necessidade de adaptação da criança ou do jovem ao mundo adulto);
informa sobre costumes, hábitos ou tradições populares das diferentes regiões do Brasil. (Livros que se destinam principalmente aos jovens leitores dos grandes centros urbanos, no sentido de conscientizá-los para o que é realmente o Brasil em seu todo, e quais são seus problemas humanos e sociais mais agudos);
apela para a curiosidade e a argúcia do leitor, explorando enigmas ou aparentes mistérios de certos acontecimentos que rompem a rotina cotidiana (como nos romances policiais);
prepara psicologicamente os pequenos leitores para enfrentarem sem ilusões, mais tarde ou mais cedo, as dores e sofrimentos da vida. (São livros que escolhem como problemática temas de sempre como a morte, ou temas mais recentes e não menos dolorosos, como a separação dos casais, o problema dos tóxicos, as injustiças sociais, tais como: o racismo, as crianças abandonadas, a marginalização da mulher.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos estudos de Coelho (1991, p. 264-265).

Por sua vez, a literatura fantasista prioriza a ficção sobre o real, é atribuído mais valor ao que podia ser ou acontecer que aquilo que é ou que acontece realmente. Conforme se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 5 - Marcas da tendência fantasista da literatura infantojuvenil

o mundo maravilhoso, criado pela imaginação, e que existe fora dos limites do real e do senso comum. Nesse universo literário, prevalece o lúdico ou o jogo sobre as demais experiências reais.
As soluções estilísticas escolhidas pelos escritores têm sido as mais diversas:
a que opta por personagens animais (dando continuidade aos princípios da fábula);
a que se utiliza das descobertas da ciência para criar seus enredos (como a ficção científica);
a que transcorre no âmbito do maravilhoso do <i>Era uma vez...</i> (onde o espaço e o tempo normais não existem onde o inverossímil torna-se verossímil);
a que utiliza a imaginação como símbolo ou intuição do metafísico.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos estudos de (Coelho 1991, p. 265).

Por fim, a literatura híbrida que parte do real, mas introduz o imaginário e a fantasia anulando os limites entre um e outro. É, talvez, a mais fecunda das diretrizes inovadoras. Como se verifica no quadro que segue:

Quadro 6 - Marcas da tendência híbrida da literatura infantojuvenil

Os universos por ela criados se inserem na linha do Realismo Mágico, tão em voga na Literatura Contemporânea. Comumente, seu espaço básico é o próprio cotidiano, bem familiar às crianças, onde de repente, surgem de maneira natural, o estranho e o mágico.

Fonte: Elaborado pela autora, (baseado nos estudos de Coelho 1991, p. 265-266).

Colomer (2003), por sua vez, ressalta que as maiores inovações temáticas que ocorreram na literatura dirigida aos jovens leitores é a abordagem de temas sociais próprios da sociedade moderna, tais como o racismo, a (in) tolerância entre culturas, situações de exploração econômica e repressão política e a descrição de conflitos psicológicos, (o amor, a repercussão afetiva da conduta dos pais, o enfrentamento da enfermidade e da morte, a violência social ou problemas familiares, como o divórcio, dentre outros). Estes implicam a descrição do mundo interior das personagens, que relatam como sentem os conflitos afetivos ou os inerentes à condição humana. Além dessas tendências apresentadas, há obras que

sugerem o esgotamento da representação realista. Os livros de Clarice Lispector, *A vida íntima de Laura* (1974), *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1968), *Quase de verdade* (1978), trazem para a literatura infantil a perplexidade e a insegurança do narrador moderno. *Uma idéia toda azul* (1979), de

Marina Colasanti, revigora o fantástico com requintes de surrealismo e magia (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 127).

Diante das várias tendências apresentadas, destacam-se as afirmações de Coelho (1991, p. 267), ao evidenciar que o valor literário de cada obra não se mede por sua inserção em uma ou outra corrente ou tendência, mas na consciência do fazer literário revelado por sua matéria literária, pelo seu corpo verbal, e também pela adequação de tal matéria às forças renovadoras mais atuantes em seu momento de produção. Nesse sentido, “em literatura, os valores ideológicos (filosofia-de-vida; padrões ideais; de comportamento; consciência-de-mundo; aspirações, metas a serem alcançadas” não devem ser a essência, todo o contexto ideológico, quando este existir, deve se transfigurar em arte.

Lima (2005b, p. 101) pontua a importância do conhecimento da literatura infantojuvenil, posto que nela há um espaço “favorável ao desenvolvimento do conhecimento social e à construção de conceitos”, destacando que estas narrativas “apresentam o dinamismo das diferentes culturas humanas, é [...] um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação”.

Dessa forma, é notório o poderio da produção literária infantojuvenil, posto que “a literatura feita por pessoas adultas para crianças e jovens, é uma arte que povoa a imaginação, e por isso, tem o seu espaço na formação da mente” (ANDRADE, 2005, p.118), além disso, esta pode ampliar o imaginário da criança e do jovem leitor, além de estimular a consciência reflexiva e crítica, propiciando também mais alteridade, à medida que favorece a compreensão e a resolução de conflitos internos, inerentes a cada indivíduo, como possível elemento formador de uma consciência crítica de mundo.

4.1 – Monteiro Lobato: o precursor da literatura infantojuvenil brasileira

Para Edgard Cavalheiro (1972, p.144), antes de Monteiro Lobato, havia no Brasil, apenas o conto com fundo folclórico. Os escritores extraíam dos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas narrativas que encantavam as crianças das antigas gerações, desprezando, frequentemente, as lendas e tradições aparecidas no Brasil, isto é, as tradições europeias era o assunto de suas historietas. “É o caso, por exemplo, de contos da Carochinha, de Alberto Figueiredo Pimentel, aparecido em 1895, e que pode ser considerado o primeiro livro infantil publicado em português, no Brasil”.

Coelho (1991, p. 225) também evidencia a relevância de Monteiro Lobato, ao afirmar que “a ele coube a fortuna de ser, na área da Literatura infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente”.

Para a mesma autora, nas primeiras décadas do século XX, Lobato já se preocupava com a produção literária para a infância e pretendia inserir o nacional nas velhas fábulas de Esopo e La Fontaine; o que favoreceu o seu sucesso entre os pequenos leitores, já que estes se sentiam identificados com as situações narradas, “à vontade dentro de uma situação familiar e afetiva, que era subitamente penetrada pelo maravilhoso ou pelo mágico, com a mais absoluta naturalidade” (COELHO, 1991, p. 227), haja vista sua preocupação com o autêntico da realidade brasileira e com uma linguagem que representasse o povo brasileiro, livre do lusitanismo, que dificultava, segundo relatos do próprio autor, a compreensão das narrativas.

Com o tempo, diante dos novos títulos e o enriquecimento do fabuloso mundo lobatiano, o maravilhoso passa a integrar, normalmente, o real; e, em lugar de este "real" se tornar inverossímil, acontece exatamente o contrário: o inventado passa a ter foros de realidade, como exemplo as personagens reais: Lucia, Pedrinho, D. Benta, Tia Nastácia, o Leitão. Estes têm o mesmo *status* das personagens inventadas: a boneca Emília, o sabugo de milho, Visconde de Sabugosa, o Pequeno Polegar e todas as dezenas de personagens que povoam o universo lobatiano (COELHO, 1991).

Possuidor de uma ampla produção literária, dentre elas: *Urupês* (1918), *Negrinha* (1920), *O Saci* (1921), *Narizinho Arrebitado* (1921), *Fábulas* (1922), *O Marquês de Rabicó* (1922), *As Aventuras de Hans Staden* (1927), *Peter Pan* (1930), *Reinações de Narizinho* (1931), *Caçadas de Pedrinho* (1933), *Emília no País da Gramática* (1934) *Geografia de Dona Benta* (1935) *Histórias de Tia Nastácia* (1937). Monteiro Lobato se destaca no cenário nacional. Suas obras estão repletas de aventuras que nascem da sua habilidade em descobrir realidades estáticas, cristalizadas pela memória cultural e dar-lhes nova vida, em meio às "reinações" do pessoalzinho que vive no Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Monteiro Lobato foi lido e querido por milhões de leitores. Estes se encantavam com o mundo que ele criou, entretanto, a partir do momento em que sua visão crítica do mundo foi-se tornando mais objetiva e, ao mesmo tempo, mais lúcida e feroz em relação à realidade de sua época, surgiram muitas reações contrárias as suas produções, motivadas, principalmente, por colégios religiosos, chegando ao auge de ser proibida a circulação da obra *História do Mundo para Crianças* (1933), tanto aqui quanto em Portugal, pelo fato de assumir um posicionamento iconoclasta em relação aos valores estabelecidos. “A verdade é que o sistema

tradicional se estilhaçou e Monteiro Lobato, com lucidez irreverente, empenhou-se em desmascarar os falsos valores” (COELHO, 1991, p. 231).

Sua vasta produção na área infantojuvenil engloba obras originais, adaptações e traduções. Lobato estava sempre empenhado em fazer literatura libertária que atingisse as crianças, no entanto, “toda a liberdade de pensamento e de ação que suas histórias defendiam e suas personagens viviam serviu às mil maravilhas para que ele fosse considerado subversivo” (COELHO, 1991, p. 232).

A partir dos estudos de Coelho (1991), é possível afirmar que duas atitudes atuaram com mais força na obra Lobatiana, primeiramente, a necessidade de ruptura com o sistema de vida tradicional, esclerosada, mas ainda vigente e em segundo plano a defesa incondicional do homem-de-iniciativa, cuja inteligência, vontade de realização e poder de trabalho abriram para o mundo a nova era de progresso tecnicista e financeiro. Em sua obra, a partir do momento em que Lobato se torna consciente do que poderia construir, vai predominar esta última crença: a do homem-de-iniciativa.

Nesse sentido, vale destacar que Lobato não utilizou em suas histórias o sentimentalismo muito comum na época. Ele optou pela irreverência, humor e ironia, evitou as tensões psicológicas e angustiantes para os pequenos leitores, explorando os conflitos ligados às aventuras e que podem ser resolvidos de maneira positiva, ao nível da narrativa e da vida. Ele buscou incentivar a liberdade interior e de ação, além do estímulo à criatividade e à curiosidade intelectual.

Todavia, apesar de toda a importância de Monteiro Lobato na produção literária para a infância, há muitas polêmicas sobre grande parte dela, haja vista que apresenta, via personagens, comportamentos nítidos de racismo. Mesmo assim, o autor em destaque foi defendido por alguns críticos, os quais se sustentaram no argumento de que o momento histórico permitia que o escritor tivesse a liberdade de se expressar utilizando, muitas vezes, o discurso racista.

Coelho (1991), por exemplo, afirma que há também na obra de Lobato a denúncia do narrador lobatiano do racismo do qual *Negrinha* (1920) é vítima. A autora afirma que há um certo paternalismo afetuoso, embora este seja rompido em *Histórias de tia Nastácia* (1937), onde o racismo, praticado pelos moradores do sítio, é evidente para com tia Nastácia.

No entanto, vale salientar que não é intenção desse texto discutir tal problemática, tampouco fazer a análise de suas obras para verificar a evidência do racismo em seus textos.

Contudo, faz-se necessário repensar quais obras devem ser ofertadas nas escolas, em um país pluricultural? Nesse sentido, é preciso realizar uma análise atenta da literatura que é

trabalhada em sala de aula, já que é de conhecimento de todos, a necessidade de minimizar o racismo.

4.2 – A literatura infantojuvenil: da persistência à desconstrução de estereótipos em personagens negros

As formas de criação dos personagens, na literatura infantojuvenil, vão sofrendo mudanças, acompanhando cada momento da marcha da humanidade em sua constante dinâmica, assim, não se pode negar que boa parte desta literatura contemporânea vem apresentando uma imagem mais positiva do negro em relação à produção literária das décadas de 1950 a 1980. No entanto, seria muita ingenuidade acreditar que as marcas de séculos de estereotipação tenham sido totalmente apagadas.

Por certo, infelizmente, os estereótipos ainda persistem na representação de personagens na literatura infantojuvenil, como pode ser constatado nos estudos de Oliveira (2003) que, ao analisar a temática étnico-racial em algumas narrativas infantojuvenis publicadas entre 1979 e 1989, afirmou ser possível perceber a manutenção do processo de inferiorização do negro em decorrência dos seguintes fatores: 1) associação do negro à sujeira/animalização, através da utilização de expressões como carniça, preto sujo, endiabrado, negrinho terrível, preto cachorro etc; 2) utilização de piadas depreciativas; 3) associações como favela/marginalidade, favela/quilombo; 4) ridicularização e humilhação do negro em determinados espaços sociais.

Estas representações encontradas em muitas obras, além de afirmarem a estereotipação do negro, também reforçam o racismo. Essas caracterizações foram agrupadas pela autora da seguinte forma:

Quadro 7 - Estereótipos ao negro na literatura infantojuvenil

Categoria	Estereótipo	Obra/Autor
Quanto à aparência:	à caracterização que associa o negro à feiura e a animais;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joca em <i>Xixi na Cama</i>, de Drumond Amorim; ▪ <i>Carniça em Tônico e Carniça</i>, de José R. Filho e Assis Brasil; ▪ <i>Tânia em Nó na garganta</i>, de Mirna Pinsky; ▪ <i>Dito em Dito</i>, o negrinho da flauta, de Pedro Bloch.

Quanto à atividade profissional:	em muitas narrativas as personagens negras aparecem desenvolvendo funções sociais consideradas depreciativas e sem perspectiva de mudança;	
Quanto ao espaço social:	representação do negro como morador apenas da favela e do morro;	
Quanto à origem familiar:	algumas personagens negras são criadas apenas pela mãe (ou não conhecem o pai);	
Quanto à identificação:	utilização de apelidos ou nomes comuns para identificar a personagem.	

Fonte: elaborado pela autora⁹

Dessa forma, se por um lado se tem a presença de uma inovação no gênero que passa a apresentar negros como protagonistas, não se pode negar que, por outro lado, é perceptível a contradição dessa atitude nestas obras apresentadas. Tais fatores evidenciam a necessidade de romper com a imagem negativa do negro e do afrodescendente, que, infelizmente, ainda é tão forte no imaginário dos estudantes, e defende-se que o texto literário infantojuvenil é um caminho possível para minimizar tal problemática, a partir das questões que este pode suscitar.

Os pontos destacados por Oliveira (2003) não significam dizer que avanços não venham ocorrendo, pois, ainda no mesmo estudo, ela apresenta obras nas quais os protagonistas não são delineados em papéis de subserviência, humilhação e passividade, ao contrário, buscam desconstruir estereótipos negativos que inferiorizam o negro, silenciam sua voz e os tornam invisíveis. Tais obras estão apresentadas na reprodução do quadro abaixo:

Quadro 8 - Obras com protagonismo negro na literatura infantojuvenil

Obra: literária/título/autoria	Temática principal	Espaço social	Personagem: função	Ilustração
<i>Tanto, tanto!</i> (COOKE, 1994).	Cotidiano familiar.	Estados Unidos, Possivelmente (?)	Protagonista	Sem caricatura.

⁹ Baseado nos estudos de Oliveira (2003).

<i>Histórias da preta</i> (LIMA, 1998).	Identidade negra: autoestima; cosmovisão. africana.	África/Brasil	Protagonista, Associada a um <i>griot</i> .	Sem caricatura.
<i>A cor da ternura</i> (GUIMARÃES, 1998).	Identidade negra: autoestima; Relação familiar.	Brasil/zona rural.	Protagonista	Sem caricatura, Belíssimas.
<i>Fica comigo!</i> (MARTINS, 2001).	Relação familiar (mãe/filho)	Indefinido	Protagonista	Sem caricatura, Belíssimas.
<i>As tranças de Bintou</i> (DIOUF, 2004).	Identidade negra; autoestima; Relação familiar.	África	Protagonista	Sem caricatura, Belíssimas.

Fonte: Oliveira (2003, p. 05 - 06).

A autora, em seu estudo, mostra que as mudanças vêm ocorrendo no cenário literário brasileiro no que se refere ao protagonismo das personagens negras, já que por um longo tempo, tais personagens ocupavam lugares secundários ou eram representadas de forma a chamar a atenção para os terrores da escravidão ou como os vilões e vilãs das histórias, agora, por outro lado, as protagonizam e são o foco das atenções nas tramas. Constatou também que muitos protagonistas negros são trabalhadores que ajudam no sustento da família, outros são exemplos de resistência à marginalidade.

É importante ressaltar que, no final da década de 1980, alguns escritores negros e afrodescendentes, influenciados pelo *Movimento Negro*, iniciaram o processo de desconstrução dos estereótipos na criação dos seus personagens em prol da negritude, essa atitude desempenhou um importante papel histórico no processo de descolonização e da desconstrução de visões eurocêntricas que reproduziam uma suposta superioridade étnica.

Com efeito, não se pode negar que mudanças de paradigmas estão acontecendo no que diz respeito à imagem do negro, haja vista que vem sendo construída uma figuração mais positiva, ainda que de forma lenta, mas tão necessária em uma nação democrática que prega igualdade e justiça social.

Em relação às novas formas de representação dos personagens negros, Souza (2001) também lista alguns temas que contribuíram para romper com uma série de estereótipos firmados ao longo dos anos, a saber:

- inserção de traços e símbolos da cultura afro-brasileira, das religiões de matrizes africanas, da capoeira, da dança e dos mecanismos de resistência;
- valorização simbólica de Zumbi dos Palmares;
- alusão aos orixás e à África como “grande Mãe”, aos valores ancestrais, à solidariedade;
- representação da personagem demonstrando resistência ao enfrentar os preconceitos;
- consideração e respeito da mitologia e das religiões como forma de ressignificação da ancestralidade e da tradição oral;
- ilustração mais diversificada e menos estereotipada.

Um dado importante apresentado por essa estudiosa é o fato de que, apesar do aumento das publicações, cujos personagens negros são configurados sob uma perspectiva positiva, ainda existe uma enorme discrepância entre o número de obras publicadas e o número de obras divulgadas e estudadas na escola, o que amplia ainda mais o entendimento da necessidade de promover a inserção e o estudo do texto literário afro-brasileiro no ambiente escolar.

É notória que a representação da personagem negra começa a romper com as formas mais perversas de estereotipia e marginalização adotadas nas histórias infantojuvenis tradicionais, assim, uma nova vertente vem surgindo na literatura infantojuvenil contemporânea. Esta apresenta uma perspectiva antirracista, com personagens negros ressignificados, com uma proposta compromissada também em valorizar a identidade cultural dos negros e/ou afrodescendentes.

Há narrativas mostrando personagens resistentes, que almejam afirmar sua identidade, que enfrentam preconceitos raciais, sociais e de gênero, mas que ocupam papéis e funções sociais diversificadas e de prestígio, valorizam a mitologia e a religião de matriz africana, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação dos negros, propiciando também, uma ressignificação da importância da figura ancestral.

Com o exposto, reforça-se que “conhecer a literatura que cada época destinou as suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou e se fundamenta” (COELHO, 2000, p. 27-28).

Nessa direção, é pertinente reconhecer que desmontar estereótipos é uma necessidade, ademais dar visibilidade as diferentes formas de manifestações culturais, sem o estigma da

desigualdade, colocando todos os povos como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal, ensinando que a diferença pode ser bela, corrigindo ideologias errôneas, mostrando como a diversidade é enriquecedora e não deve ser sinônimo de desigualdade.

Nesse sentido, a escola tem papel decisivo, já que pode promover ou simplesmente negligenciar o ensino da literatura infantojuvenil afro-brasileira. Ela pode atuar como porta de acesso da criança e do jovem aos conhecimentos e valores culturais da comunidade negra ou afrodescendente, uma vez que as questões étnicas passam a ser tema dessa produção literária que, na maioria das vezes, propicia reflexões sobre a condição do negro e aspectos de sua cultura de forma positiva, proporcionando a ele o papel de protagonista, numa mudança de paradigma, pois retira o discurso negro do anonimato e o concebe como aquele que tem voz e fala, conforme será apresentado no tópico a seguir.

4.3 – A literatura infantojuvenil afro-brasileira e a necessidade de sua visibilidade

As questões étnico-raciais no Brasil são permeadas de conflitos, embora os negros tenham adquirido o direito à “liberdade”, hoje, em pleno século XXI, sua luta por direitos humanos e equidade ainda é latente. Nesse contexto de lutas, insere-se a necessidade de reconhecimento da produção literária infantojuvenil afro-brasileira que, ao apresentar o protagonismo negro, pode contribuir tanto para a construção da autoestima e da identidade da população negra como também para otimização da convivência na diversidade.

Infelizmente, há muitos estudantes que desconhecem a produção literária afrodescendente. Esta criação literária ainda possui pouca visibilidade no mercado, se comparada à literatura infantojuvenil brasileira tradicional. Em pesquisa realizada, Eliane Debus (2017) mostrou que a editora Companhia das Letrinhas, por exemplo, no ano de 2005, em seu catálogo de 332 títulos, apenas 13 traziam a presença de personagens negros.

Esse desconhecimento pode contribuir também para a depreciação da intelectualidade desta população, promovendo sentimentos e atitudes racistas e opressoras, e em vista disso, é importante ofertar o conhecimento, através da apresentação e ampliação da leitura dos textos de autoria negra e/ou afrodescendente, haja vista ser uma literatura que vem crescendo com o desejo de contar a história do negro, sem estereótipos, sem o condicionante da inferiorização, no intuito de resgatar a memória negra, uma vez que não é recente o seu fazer artístico, mas, ainda, pouco propagado. É pertinente entender ainda que

a visão eurocêntrica da literatura não compromete apenas o aluno afro-brasileiro, mas a escola como um todo, pois a intenção é fazer com que a memória das populações de origem africana não seja vista como pertencente somente aos negros, mas como pertencente a todos, já que a cultura brasileira é fruto da interação dos diversos grupos étnicos, mesmo que em posição desigual (MUNANGA, 2005, p. 17).

Atualmente, já é recorrente entre vários estudiosos o reconhecimento da literatura infantojuvenil afro-brasileira. Ela ultrapassa a fruição estética, promovendo conhecimentos históricos e culturais da comunidade negra ou afrodescendente, entretanto, apesar dos avanços adquiridos quanto à sua produção, ainda há um longo caminho a ser trilhado por todos que almejam inseri-la no espaço escolar, posto que os textos selecionados pelas editoras, em sua maioria, não contemplam os autores negros e/ou afrodescendentes. Os relatos desses escritores revelam as dificuldades de publicação, e, conseqüentemente, de acesso do leitor a essa criação artística.

O fato em destaque propicia o apagamento dessa produção na escola, já que não se faz presente, na maioria das aulas de língua portuguesa, principalmente, no ensino fundamental, em que os livros didáticos raramente oferecem textos literários de autoria negra ou afrodescendente e com personagens negros, e estes quando surgem são apresentados ainda de maneira errônea, pois “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” (LIMA, 2005b, p. 103).

Diante desta realidade, faz-se necessário abordar a arte literária infantojuvenil afro-brasileira para sala de aula. Pensar essa ação como um desafio a ser vencido e que requer inicialmente o conhecimento e reconhecimento de tal produção literária, bem como o comprometimento de todos, já que é preciso dar mais visibilidade a essa literatura, não estigmatizando a capacidade intelectual de uma determinada população, tampouco consolidando estereótipos.

Assim, defende-se que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra é possível a partir das inquietações provocadas pelo texto literário infantojuvenil afro-brasileiro, uma vez que ao recuperar a memória negra, contribui-se para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da afirmação identitária a partir do reconhecimento e respeito aos valores culturais da população negra. Além disso, verifica-se que “na relação entre professor, conhecimento e aluno, existe a possibilidade de apreensão da dissonância causada pelo estereótipo e de sua correção, através de atividades crítico-criativas” (SILVA, 2005, p. 33). Nesse sentido, os textos literários infantojuvenis afro-brasileiros ao

serem lidos em sala de aula, desconstruem velhos paradigmas e revelam parâmetros que propiciam novas visões de mundo tanto para estudantes negros como para os brancos.

Isso porque, no momento em que o personagem negro atua como protagonista, a literatura negra passa a assumir uma postura de “formadora de consciência crítica que busca romper com paradigmas e com (pré) conceitos, literatura estereotipada e reprodutora de modelos hegemônicos” (BASTOS, 2010, p. 34). É importante destacar, também, que a produção literária com temática e/ou produzida por negros propicia maior visibilidade ao negro e reconhecimento de sua intelectualidade.

Diante destas colocações, ressalta-se a necessidade de inserir na sala de aula, o texto literário infantojuvenil afro-brasileiro, cujas personagens sejam representadas sem caricaturas e características inferiores, além disso, é essencial que essas personagens mostrem um discurso centrado numa nova concepção de nação e de cultura, na qual a África, a cultura negra e a diversidade étnica assumam um lugar de respeito e valorização, posto que, ao ser negligenciado o ensino da literatura infantojuvenil afro-brasileira, a própria identidade cultural negra pode ser apagada ou marginalizada, o que corrobora para dificultar a formação identitária, tendo em vista que o que é associado ao negro assume uma conotação negativa, causando o sentimento de negação, já que a falta de uma impressão positiva pode propiciar frustrações, causando prejuízos irreparáveis.

Dessa forma, ratifica-se que as obras selecionadas como objetos de análise e proposta de ensino: *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães, e *Histórias da Preta* (2005), atendem essa demanda, visto que seus personagens se posicionam para combater estereótipos negativos enraizados na sociedade, os quais ainda mantêm resquícios do período da escravidão, dessa forma, “a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder” (COMPANGNON, 2009, p. 34).

Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a escola deve ser espaço de discussão, diálogo e reflexões, de aprender a conviver, vivenciando a cultura dos educandos e respeitando as diferentes formas de expressão cultural, isto é, enquanto instituição social deve ser espaço de combate a ideários racistas, a partir de uma perspectiva de ensino pautada em uma reflexão crítica das relações étnico-raciais e não reprodutora da hegemonia da cultura branca, fundamentada na visão eurocêntrica, que não reconhece o valor da história e da cultura negra, negando e perpetuando a ideia de inferioridade dessa população, consolidando imagens permeadas de estereótipos.

Tal abordagem é defendida também pela *Base Nacional Curricular Comum* (2018), ao afirmar que o ensino de literatura possibilita o acesso a culturas e valores diversos,

contribuindo para o reconhecimento de diversos mundos, o que ajuda “a desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BNCC, 2018, p. 137).

Neste aspecto, o Caderno de Orientações Metodológicas (2019, p. 33), alinhado à BNCC e ao Currículo de Pernambuco, reforça essa ideia ao apresentar no campo artístico-literário a importância de o educando construir a habilidade (EF69LP44PE) que se apresenta a seguir, e diz respeito a

inferir, em textos literários, a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo e produções literárias (tanto as consideradas clássicas quanto as marginalizadas), valorizando-as e reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas, sem perder de vista a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Sob essa perspectiva, constata-se que há uma grande dívida para com a população negra, pois sua produção literária ainda permanece marginalizada na maioria das escolas brasileiras, principalmente no ensino fundamental. E a desconstrução de visões errôneas sobre essa população, suas práticas culturais e religiosas, são questões que podem ser suscitadas a partir dessa literatura “pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos que são portadoras” (ROUXEL, 2013, p. 18).

A partir dessas colocações, entende-se a literatura infantojuvenil afro-brasileira como possibilidade de construção de uma imagem positiva dos afrodescendentes, tanto para estes quanto para os brancos, pois esta é uma forma de arte que envolve criatividade e, assim, recria o mundo, estabelecendo ligações entre o ato criativo e aspectos histórico-culturais, apresentado diferentes mundos e culturas. Para Souza (2006, p. 06), esta literatura

[...] é toda produção cultural voltada para afirmação de uma identidade negra de inclusão, questionamentos políticos, autoestima, em constante tensão com o legado cultural da literatura instituída sempre em busca de ampliação e renovação de seu campo de saber, através dos diálogos como forma constante de preservação cultural afro-brasileira e também de problematização das forças de poder que são exercidas na marcação de políticas que efetivam a diferença.

A concepção apresentada por Souza acerca da literatura produzida por negros ou afrodescendentes evidencia a relevância desta para valorização da cultura afro-brasileira, pois expõe um discurso, construído pela visão de mundo com marcas nítidas da trajetória vivida por africanos escravizados e seus descendentes. Além disso, esta é uma manifestação artística capaz de suscitar questões que propiciam a recuperação de valores culturais negros, o que favorece a formação da identidade negra sem as marcas da estigmatização, já que pode propiciar mais aceitação e orgulho, nos negros, de sua história e dos seus valores culturais.

Destaca-se, com o exposto, que a literatura infantojuvenil afro-brasileira foi, por um tempo, silenciada na sociedade, e essa invisibilidade se refletia na ausência de personagens negros em obras da literatura; ou, mais frequentemente, na redução de sua imagem à condição de ser inferior e subalterno ou na associação com a pobreza e seu enquadramento em uma classe social ou *status* inferior ao do branco, em virtude da condição de escravidão a que foram submetidos durante séculos e a forma como foram “inseridos” na sociedade após a abolição.

Salienta-se, então, que a ideia de ofertar o texto literário infantojuvenil afro-brasileiro no âmbito escolar, não é de fazer um resgate de toda a história e cultura africana e afro-brasileira, através da linguagem literária, mas que, por intermédio do texto, o estudante revise esta cultura compreendendo-a nas suas variadas diferenças. É importante entender que “[...] a produção de autores negros segue sua trajetória de identidade e de consolidação gradativa de uma alteridade no ponto de emanação do discurso” (CUTI, 2010, p. 33), o que fortalece a busca de seu espaço na sociedade.

Ainda de acordo com o autor, a literatura proposta por escritores afro-brasileiros tem-se feito presente como uma literatura subversiva a toda uma herança literária brasileira, que ao tratar das questões étnicas coloca o negro não como um ser passivo, mas como sujeito ativo, constituído por uma reprodução mais fiel à conjuntura instaurada nas relações étnico-raciais de um contexto pós-colonial.

Bernd (1988, p. 84) aponta para a necessidade da “construção da epopeia negra”, a qual é importante para o “resgate da real importância do negro na formação da história”, exaltando seus heróis e tirando-os da condição de marginais, não negando um passado histórico de sofrimento, mas sim o evocando no intuito de associá-lo a resistência e coragem do negro na busca por sua liberdade.

Diante do exposto, ratifica-se que a inserção da literatura infantojuvenil afro-brasileira, no espaço escolar, é uma necessidade, pois este ambiente precisa ser democrático. Dessa forma, espera-se o rompimento do silenciamento em torno da manutenção da supremacia branca; o desenvolvimento de práticas que vivenciem e valorizem as diversas manifestações culturais, o que contribui para a oferta de uma educação mais cidadã e conseqüentemente a construção de um mundo mais justo e tolerante nas diversas esferas sociais, proporcionando o sentimento de pertencimento ao lugar que cada um ocupa dentro da história e da sociedade.

Além disso, ao trabalhar com os textos literários infantojuvenis afro-brasileiros, pode-se, também, contribuir para superar a ideia que o Brasil é um país sem racismo, pois as obras, ao retratarem situações corriqueiras de discriminação pelas quais passam os personagens,

explicitam e denunciam como o racismo está presente nas relações sociais e as consequências de tais atos na vida de crianças e adolescentes, favorecendo, assim o combate do mito da democracia racial, que parte da ideia da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Munanga (2005) salienta que as atitudes preconceituosas são provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas, não havendo leis no mundo que sejam capazes de erradicar as ideias pré-concebidas na mente de muitos, no entanto, embora o autor tenha essa concepção, ao mesmo tempo ele acredita que a educação é o caminho que pode ofertar “tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p. 17).

Portanto, a escola como espaço propício à transformação de percepções e de atitudes, é um ambiente no qual a leitura literária do texto infantojuvenil afro-brasileiro deve estar presente, possibilitando uma formação mais humanizada e plural ao apresentar aspectos históricos e culturais da população negra. Dessa forma, ressalta-se a relevância de dar mais visibilidade à literatura infantojuvenil afro-brasileira e proporcionar um espaço para a leitura desta no ambiente escolar, dando voz a uma população que presenteou o país com um rico legado cultural.

V

**GENI GUIMARÃES E HELOISA PIRES LIMA: O ENGAJAMENTO COM AS
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A RECEPÇÃO DAS OBRAS *A COR DA TERNURA*
(1990) E *HISTÓRIAS DA PRETA* (2005)**

Quero sinceramente levar meu irmão negro ou branco a sacudir
energicamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de
incompreensão.
Frantz Omar Fanon

Esta seção discute a forma como Geni Guimarães e Heloisa Pires Lima, comprometidas com a história de lutas de seu povo, problematizam aspectos étnicos e identitários nas obras *A cor da ternura* (1990) e *Histórias da Preta* (2005) de modo a favorecer a ampliação de perspectivas sociais e, conseqüentemente, contribuir para a desconstrução de estereótipos presentes na sociedade brasileira.

5 – Geni Guimarães

Professora, escritora e poetisa, Geni Guimarães, através de uma linguagem simples e, ao mesmo tempo, densa, cativa, inquieta seu leitor apresentando situações de preconceito e de opressão racial, bem como mostra que a herança amarga da escravidão sobre os povos negros precisa de militância e resistência, estando estas presentes nas vozes das suas personagens.

Guimarães, no início da década de 1980, se aproximou do grupo *Quilombhoje*, um movimento que reúne escritores negros de diversos Estados do Brasil. Esse contato ampliou seu conhecimento de obras afro-brasileiras, além de reforçar sua militância contra o preconceito e a discriminação racial. Há, em sua obra, tanto na poesia quanto na prosa, a preocupação em trazer eu-líricos e personagens resistentes, que não desistem, apesar de viverem diversas situações de preconceito e racismo, ademais a luta destes para a afirmação da identidade negra.

A sua estreia profissional como escritora se deu com a publicação do livro de poemas *Terceiro Filho* (1979). A partir desta obra, Geni Guimarães começa a ser conhecida pela crítica de intelectuais negros, ao mesmo tempo, tem contato com outros escritores afrodescendentes e ganha mais visibilidade no mercado editorial. Além de *A cor da Ternura* (1989), ela escreveu também *Da flor o afeto, da pedra o protesto* (1981); *Leite do peito*

(1988); *Balé das emoções* (1993); *A dona das folhas* (1995); *O rádio de Gabriel* (1995); *Aquilo que a mãe não quer* (1998) e *O pênalti* (2019).

A autora é citada por Nei Lopes na *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana* (2004, p. 314) como “escritora, professora e militante na imprensa interiorana paulista nos jornais Debate Regional e Jornal da Barra, em Barra Bonita”, tal declaração mostra sua representatividade e amplitude em relação à defesa da afirmação da identidade negra, já que, ao descobrir-se negra, vítima de discriminação, busca dar voz a quem não podia ou sabia.

Portanto, a sua produção literária é uma forma de denunciar as espoliações, os preconceitos, as distorções, e outras espécies de negação sofridas pelo negro ao longo da história.

5.1 – Recepção da obra *A cor da ternura* (1990)

A cor da ternura (1990), de autoria de Geni Guimarães, tem um espaço privilegiado no âmbito da literatura infantojuvenil afro-brasileira, pois, apesar de recente, esta produção literária tem sido objeto de vários estudos.

Em “De personagem a editor: vozes negras na literatura infanto-juvenil” (2010), a estudiosa Heloisa Pires Lima afirma que escritoras como Geni Guimarães cativaram o leitor e a crítica trazendo a memória da menina das fazendas reconstruída com afetividade em *A cor da ternura* (1990), narrativa infantojuvenil que se destaca no conjunto da obra da autora, posto que foi a partir desta narrativa que ela recebeu os prêmios *Jabuti*, em 1990, e *Adolf Aizen*, em 1992.

Um dos primeiros trabalhos que abordou à produção literária *A cor da ternura* (1990) foi o artigo “Representação afro-brasileira em livros Paradidáticos” (2005), de Andréia Lisboa de Souza. Nele, a autora ressalta a importância da obra, pois considera que ela, está em consonância com formas e concepções plurais, as quais contribuem para delinear um panorama de ideias e imagens que expressam a diversidade das histórias contadas, em detrimento de narrativas em que o personagem negro é estereotipado.

De acordo com Souza (2005), a narrativa em tela apresenta as dificuldades vividas pela protagonista Geni para reconstituir sua identidade racial, já que, desde criança, esta notava que tinha a pele negra e pensava muito a respeito dessa diferença, já que recebia xingamentos dos colegas e tinha vontade de ter outra aparência.

Conforme defendido por Candido (2004), a literatura fala muito a respeito da luta pelos direitos humanos, e isso é notório na produção literária de Geni Guimarães, a qual

estabelece uma relação entre literatura e sociedade, trazendo a vivência dos excluídos por questões de ordem étnico-racial, além de, concomitantemente, não negar os aspectos estéticos do texto literário.

No artigo “Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros” (2008), Maria Anória de Jesus Oliveira, após fazer uma análise de textos que veicularam visões estereotipadas e depreciativas do negro por meio da literatura, apresenta *A cor da ternura* (1990) como um texto de grande inovação em relação “à caracterização e ilustração dos personagens negros, por corroborar para a valorização e ressignificação da negritude, dentro do viés de ruptura com a inferiorização dos seres ficcionais delineados, a priori, positivamente” (OLIVEIRA, 2008, p. 06). De acordo com a autora, a obra em pauta é muito rica em termos temáticos, estéticos e poéticos, merecendo ser mais conhecida no mercado editorial e nos espaços escolares. Nesse sentido, Lima (2009, p. 10) corrobora, afirmando que

Geni representa, com algumas limitações, a carga de sofrimento do afrodescendente, principalmente da mulher negra. A escritora Geni Guimarães conseguiu construir essa personagem na medida certa para visibilizar alguns aspectos da mundividência do povo afro-brasileiro, mostrando através de personagens femininas negras, um comprometimento etnográfico quando se coloca nas entrelinhas de um discurso não sobre o negro, mas do próprio negro. Sendo assim, há uma possível verossimilhança entre escritora e personagens em relação às dores sentidas por causa da intolerância provocada pelo preconceito e discriminação raciais contra o negro e a negra, porque, mesmo ocupando lugar de prestígio na sociedade, eles continuarão sendo vistos por muitos não por suas qualidades interiores, mas pelo estigma da cor da pele negra.

É notória, na obra *A cor da ternura* (1990), a visibilidade do sujeito negro como detentor da própria voz, ou seja, está presente nos personagens um discurso permeado por suas visões de mundo, ainda que em uma sociedade racista que privilegia a cultura branca.

Já na dissertação “Identidade memória e resistência em *A cor da ternura* e *Ponciá Vicêncio*” (2014), de Michele Pinto da Silva, é evidenciado que a obra usa o poderio da literatura afro-brasileira para garantir a comunidade negra o rompimento do silêncio pontuado pela subserviência e preconceitos advindos da escravização. De acordo com Silva (2014), essa produção cresce e envereda pelos caminhos das lutas que levam a população negra à busca de sua afirmação identitária. Além disso, por meio das atitudes da protagonista, Geni, o preconceito e a marginalização racial são denunciados.

Silva (2014) ainda destaca que a memória de Geni constitui-se como um espaço de lutas e de anseio pela constituição de uma identidade negra, além disso, ressalta, também, que o negro sofre ao assumir sua negrura, passando por diversas dificuldades, e, nesse sentido, *A cor da ternura* (1990) não poupa o leitor dessa triste realidade, na qual o racismo e

discriminação são evidentes, ao mesmo tempo, a obra apresenta à história e à memória do povo afrodescendente, mostrando a resistência que se faz necessária a estes para constituir sua identidade. A narradora-personagem se posiciona, desde criança, como alguém que segue, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, na tentativa de vencer a opressão racial.

Paulo Sérgio Pestana, em sua dissertação “Exu literário: presença do afrodescendente nos romances infanto-juvenis *Nó na garganta* de Mirna Pinsky e *A cor da ternura* de Geni Guimarães” (2008), realiza um trabalho de análise das duas protagonistas negras: Tânia e Geni. Nela, o autor analisa e compara estas protagonistas, evidenciando a inovação de Geni na criação de uma personagem que demonstra resistência, em detrimento de Tânia, a qual aparece em condição inferior. Dessa forma, esse autor apresenta a relevância da obra *A cor da Ternura* (1990), mostrando sob uma perspectiva positiva o desenvolvimento da personagem na obra.

Em relação ao artigo “A representação da literatura afro-brasileira de autoria feminina: entre *A cor da ternura* e a identidade da mulher negra” (2015), Marcos Antonio de Oliveira e Daniela Paula de Lima Nunes Malta ressaltam a importância de um trabalho no ambiente escolar voltado para a conscientização da diversidade cultural na perspectiva da construção da identidade nacional. Nesse sentido, se insere a obra *A cor da ternura* (1990), que, conforme Oliveira e Malta (2015) é uma narrativa significativa para o público infantojuvenil, pois leva o jovem leitor a conhecer aspectos culturais dos negros ou afrodescendentes, minimizando estereótipos, bem como leva a refletir sobre a importância da Literatura afro-brasileira, especificamente, nas obras de autoria feminina.

Há também, nessa pesquisa, uma abordagem acerca da Educação para as relações étnico-raciais no Brasil, em que, com base na promulgação da Lei 10.639/03, se resalta a relevância de se discutir a temática do negro nas escolas, e, ainda, busca evidenciar que a Literatura afro-brasileira pode auxiliar no processo de construção da identidade nacional.

Oliveira e Malta (2015) fazem uma análise de *A cor da ternura* (1990), associando os saberes descritos na história da mulher negra observados neste texto em comunhão com o ideal de construção da consciência de si, feita pela personagem ao longo da narrativa, servindo como elemento estruturador para à formação de sua identidade.

Em “Menina Bonita do Laço de Fita e *A cor da ternura*: uma discussão acerca da identidade étnico-racial na sociedade globalizada e na literatura infantil brasileira” (2017) tem-se mais uma pesquisa produzida abordando a obra em pauta, dessa vez, por Emanuelle Valéria Gomes de Lima e Maria do Socorro Pereira de Almeida, sendo, esta, uma pesquisa bibliográfica que investigou a partir de quais elementos as protagonistas das obras *Menina*

bonita do laço de fita (1996), de Ana Maria Machado, e *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães, constroem suas identidades étnico-raciais. Lima e Almeida (2017, p. 14), nesse artigo, destacam que “a relevância da literatura está também em proporcionar a consciência e o respeito à diversidade, rompendo assim, estereótipos que inferiorizam determinados segmentos”. Ainda de acordo com as autoras, o estudo dessas obras deve estar presente nos currículos das escolas em todo o país, tendo em vista a constante afirmação identitária eurocêntrica em nossa literatura, em detrimento da carência de estudos da literatura afro-brasileira.

O referido trabalho corrobora para a reflexão crítica acerca das produções que abordam ou não a representatividade de personagens negras. Essa pesquisa compõe a gama de estudos comparativos que estabelecem análises entre as personagens de *Menina Bonita do Laço de Fita* (1996), de Ana Maria Machado e *d'A Cor da Ternura* (1990), de Geni Guimarães. Lima e Almeida (2017) afirmam, pois, que a narrativa de Guimarães apresenta uma imagem positiva da mulher negra.

“*A cor da ternura* em uma Educação Quilombola: vivências, leituras e literatura afro-brasileira” (2014) é uma pesquisa em educação escolar quilombola, numa comunidade situada no Recôncavo Baiano. Nela, Ana Fátima Cruz dos Santos apresenta a relevância da produção literária da escritora paulista, posto que o negro, em sua produção, “é protagonista da trama e de sua história, além de se apresentar enquanto ser crítico em relação ao preconceito racial e à discriminação sofrida em sua comunidade local” (SANTOS, 2014, p. 02).

A mesma autora ratifica a importância da obra, destacando que “[...] para além de seu pioneirismo na literatura infanto-juvenil (*sic*), firma-se também na reverberação que as vozes de seus personagens fazem ecoar nas famílias, comunidades e territórios negros aquilombados por todo Brasil” (SANTOS, 2014, p. 11).

Outra pesquisa que se propôs a analisar a obra *A cor da ternura* (1990), da escritora afrodescendente Geni Guimarães, foi “O reconhecimento da identidade negra em *A cor da ternura*” (2015), de Luciani Capelin e Rosangela Aparecida Marquezi. Tal estudo visa compreender o processo de reconhecimento da identidade negra em crianças e adolescentes, verificando como obras literárias infantojuvenis podem favorecer ou não a construção e reconhecimento desta identidade. Nessa pesquisa, as autoras afirmam que Guimarães aborda, em toda a obra, a questão da resistência e da construção da identidade negra, proporcionando, assim, reflexões sobre as questões étnicas.

Para Capelin e Marquezi (2015), o livro *A cor da ternura* é destinado ao público infantojuvenil, mas também aconselhável a adultos, pois apresenta uma visão positiva das

peessoas negras, dos que enfrentam o preconceito e o racismo não se deixando massacrar, mas assumindo seu lugar na sociedade com dignidade e respeito.

A dissertação “*A cor da ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar*” (2015) trata-se de uma investigação com o respaldo metodológico da pesquisa-ação de Jurandy Vitória de Almeida Costa. O referido estudo visa contribuir com práticas pedagógicas que promovam a formação do leitor crítico a partir do texto literário afro-brasileiro, abordando a questão do racismo e do preconceito por meio do texto literário em pauta.

Para essa autora, a novela da escritora paulista é fundamentada na própria história de vida da autora, que se torna a narradora em 1ª pessoa, contando, de modo linear, a história da protagonista Geni. O livro aborda a vivência de uma mulher negra que, desde sua pequena idade, teve que se relacionar com as dificuldades provenientes da sua cor, marcando o caminho de encanto e desencanto que Geni, assim como tantas outras mulheres negras, precisou percorrer.

Mais um estudo de grande relevância quando se trata da obra *A cor da ternura*, é o artigo “Entre o gênero e a raça: uma leitura de *A cor da ternura*, de Geni Guimarães” (2019), de Maurício Silva. Nesta pesquisa, o autor analisa o texto infantojuvenil afro-brasileiro destacando aspectos relacionados à questão racial, à afirmação identitária do negro, à questão do gênero, bem como o papel da mulher numa sociedade patriarcal. Em seu texto, o autor ainda defende que a voz autoral de Geni Guimarães é condicionada por seus pressupostos ideológicos. Segundo Silva (2019, p. 274),

a literatura de Geni Guimarães ganha estatuto de obra “elucidadora” de nossa realidade. Dessa forma, ela auxilia, para dizer o mínimo, não apenas no âmbito do imaginário social brasileiro, mas também em sua prática cotidiana, os conceitos de sociedade multicultural e de sociedade pluriétnica, ambos direta ou indiretamente relacionados a práticas sociais voltadas para a valorização da diversidade, conceito que acaba incidindo sobre todos os planos da sociedade, do étnico ao religioso, do cultural ao político, valorizando saberes, culturas e atitudes historicamente marginalizadas, sejam elas relacionadas à figura da mulher, do negro ou de ambas.

Ainda de acordo com o autor supracitado, *A cor da ternura* (1990) afirma-se como uma obra que vem ao encontro da atual tendência em revelar a importância sociocultural do negro para a sociedade brasileira, porém, deve destacar que o faz, não a partir de uma perspectiva otimista e entusiástica, ao contrário, o faz através de uma representação crítica da posição que o negro, e, no caso aqui apresentado, a mulher negra, assume na dinâmica social.

Nesse sentido, para Silva (2019, p. 279-280)

um dos méritos do livro é tratar de temas tão contundentes e polêmicos, como o da negritude, do racismo, dos preconceitos etc., geralmente vinculados à questão de gênero, sem decair no proselitismo ideológico; a narrativa ganha, assim, em leveza e fluência, e o texto consegue defender uma causa sem ser tendencioso. Boa parte dessa peculiaridade advém, com certeza, do fato de a autora ter escolhido para protagonista da trama uma criança, além de tudo aparentemente tímida e insegura. E, como complemento, pode-se dizer que poucas obras de nossa literatura – mesmo a “adulta”! – possuem um final tão sensível, poético e exemplar quanto esse de *A cor da ternura*.

A partir das visões e estudos aqui apresentados e conhecendo a produção literária *A cor da Ternura* (1990), evidencia-se o valor desta narrativa, tendo em vista que tal produção apresenta, por meio da linguagem literária, as dificuldades e desafios enfrentados por negros e afrodescendentes referentes aos estereótipos, ao racismo e a formação identitária, propiciando discussões importantes no âmbito educacional.

Além disso, a imagem da personagem negra é apresentada de maneira positiva, bem como se evidencia aspectos históricos e culturais relevantes de sua cultura, corroborando para o entendimento de que as vozes negras abrangem inúmeros caminhos que precisam ser conhecidos e percorridos e, nesse sentido, a escola é, sem dúvida, um espaço favorável para promover esse conhecimento.

5.2 – Heloisa Pires Lima

Heloísa Pires Lima é uma escritora também engajada com as questões étnico-raciais, apresenta em seus textos o reconhecimento da literatura como dimensão da arte, capaz de provocar a sensibilidade e redimensionar percepções. Ela soma o ofício da antropologia às observações mais finas da realidade, unindo antropologia com a experimentação da linguagem literária.

A autora realizou pesquisas sobre a literatura infantojuvenil e a imagem dos personagens negros, atuou em movimentos antirracistas. Escreve tanto textos literários como artigos para vários periódicos. A sua estreia como escritora se deu quando coordenou a coleção “*Orgulho da raça*” (1995), produção literária voltada para o leitor infantil, que, de acordo com a própria Heloisa, foi motivada pela ausência de personagens negros construtivos, preenchidos de afetividade e que auxiliassem o leitor a desejar o modelo de humanidade negro, se identificando com ele positivamente.

Além de *Histórias da Preta* (1998), obra que constitui também o *corpus* dessa dissertação, escreveu *Orgulho da raça* (1995); *O espelho dourado* (2003); *Benjamin, o filho da felicidade* (2007); *O comedor de nuvens* (2009); *O marimbondo do quilombo* (2010); *O*

que a anja contou para a criança negra? (2011); *Toques do griô* (2011); *O coração do baobá* (2014), textos também importantes no conjunto de sua produção.

Para Almeida (2015), Heloísa Pires Lima é uma escritora que cumpre o papel da resistência, pode ser considerada *griot*, genealogista, historiadora ou poeta, tendo se preocupado com a formação identitária negra. A autora acrescenta ainda que Heloísa Pires Lima, como

[...] educadora, antropóloga e escritora, encantou-se pela literatura a partir do momento em que percebeu a carência de personagens negras ou sua inadequação no uso das letras, nos diversos gêneros. Deste modo, observa-se que a temática mais evidenciada em suas obras é a da valorização da cultura negra através da construção da identidade de crianças e de adolescentes (ALMEIDA, 2015, p. 83).

Muitas de suas obras refletem sua preocupação com o preconceito e a discriminação racial. Para Heloísa Pires Lima, é gritante a necessidade de construir uma percepção respeitosa a todos os povos, reconhecendo as diferenças culturais existentes.

5.3 – Recepção da obra *Histórias da Preta* (2005)

Histórias da Preta (2005), de Heloisa Pires Lima, é uma produção literária que apesar de recente, é objeto de pesquisa de muitos estudiosos, pela riqueza da narrativa, subversiva, que ao tratar das questões étnico-raciais apresenta o negro como sujeito ativo, que milita em prol de justiça e equidade racial. A obra foi ilustrada por *Laurabeatriz* e publicada em 1998, sendo muito bem recebida pela crítica. Ganhou Prêmios como *José Cabassa e Adolfo Aizen* da União Brasileira dos Escritores (1999) e seleção, pela FNLIJ e FBN, para o Brazilian Book Magazine Publishing Co.

O Jornal Folha de São Paulo reagiu à publicação desta narrativa afirmando a inovação e o valor do texto. “Histórias da Preta foi escrito como uma longa trama composta por diferentes fios narrativos: o literário, o histórico, o antropológico. Todos juntos formam uma poderosa trança contra o racismo mais descabelado”¹⁰. Além disso, a crítica continua revelando a espetacular habilidade de Heloisa Pires Lima ao destacar que

¹⁰ Folha de São Paulo, 12.04.98. In: <https://www.geledes.org.br/heloisa-pires-lima-criacao-literaria-como-um-fio-condutor/>

boa parte da nossa imprensa, mesmo aquela que fala diariamente dos direitos de cidadania, não ousa encarar o racismo à brasileira, muitas vezes cultivado como ‘força de hábito’. Este racismo disfarçado é pano de fundo do livro de Heloisa Pires Lima, que se dirige aos leitores em formação tomando todo o cuidado para que a discussão do assunto não reforce preconceitos (REVISTA RAÇA BRASIL OUTUBRO/1998).

Dalva Martins de Almeida, em sua dissertação “A menina negra diante do espelho” (2015), busca refletir sobre as múltiplas formas de representação da menina negra. Tal reflexão se dá pela análise comparativa das obras contemporâneas: *O Espelho Dourado* (2003) e *Histórias da Preta* (2005), de Heloísa Pires Lima; *Betina* (2009), de Nilma Lino Gomes; e *As Tranças de Bintou* (2005), de Sylviane A. Diouf.

De acordo com Almeida (2015), é necessário dar visibilidade positiva à menina negra na sociedade contemporânea, e isso requer o esforço de todos, pois, segundo a autora, o silêncio vem sendo rompido e esse comportamento deve-se, em grande parte, ao movimento feminista negro, o qual tem lutado e vem atingindo cantos completamente esquecidos de nossa sociedade.

Assim, Almeida (2015, p. 08) defende, em seu estudo, que “a literatura infantil contemporânea pode se tornar um importante instrumento de emancipação e de revisão de esquemas reprodutores de estereótipos, presentes na sociedade brasileira”, muitas vezes reproduzido em instituições sociais, tais como: a família e a escola.

Ainda para a autora, *Histórias da Preta* (2005) é uma obra de muitos méritos na literatura infantojuvenil afro-brasileira, posto que, através de sua protagonista, é possível quebrar estereótipos, contribuindo, assim, na construção identitária da menina negra, através do olhar para si mesma, de forma positiva.

Outro trabalho que merece ser mencionado é “A personagem Preta e o narrar-se a si mesma na obra *Histórias da Preta*” (2015), de Vera Batista de Lima e Maria Helena Rodrigues Paes. Nele, as autoras estabelecem um diálogo com a pesquisa de Almeida (2015) ao apresentarem também a Literatura infantojuvenil como área de grande importância no desenvolvimento dos sujeitos culturais, capaz de influenciar na maneira de interação dos indivíduos na sociedade. Esse estudo aborda apenas o Capítulo I da obra de Heloisa Pires Lima, o qual apresenta o questionamento: de que modo à personagem Preta constitui sua identidade negra ao narrar a si mesma?

De acordo com Lima e Paes (2012), o capítulo I analisado da obra *Histórias da Preta* (2005) permite compreender as questões que envolvem o negro na sociedade, seus anseios e mágoas. Isto ocorre a partir da reflexão crítica de uma criança negra apresentada na literatura infantojuvenil.

No trabalho intitulado “Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima” (2010), Marina Luiza Horta apresenta a maestria da escritora gaúcha e cientista social, ratificando que a autora de *Histórias da Preta* (2005) “traz para o universo infantil uma paisagem colorida do continente africano” (HORTA, 2010, p. 01).

De acordo com a mesma autora, *Histórias da Preta* (2005) é um convite que Heloisa Pires faz a todos os interessados em conhecer melhor o continente africano. No texto, a África é apresentada pelo viés do texto literário ao público infantojuvenil, quebrando, assim, estereótipos enraizados em nossa cultura, e contribuindo com a promoção da igualdade étnico-racial.

Por sua vez, Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz, em sua tese “Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira” (2018), de maneira relevante, analisa os discursos veiculados em 27 narrativas produzidas após a promulgação da lei nº 10.639/2003. A autora apresenta como hipótese inicial que as obras infantojuvenis afro-brasileiras mantêm a operacionalização do racismo na literatura. É uma pesquisa que tem uma perspectiva divergente das abordagens já citadas por outros estudiosos, mas essa hipótese é refutada, posto que, das 27 narrativas apresentadas, apenas duas trazem um discurso normativo e preconceituoso.

Dentre as 25 obras que quebram a hipótese inicial, insere-se *Histórias da Preta* (2005), por apresentar, de acordo com Luz (2018), a temática étnico-racial, mostrando uma concepção positiva do negro, por meio das ações das protagonistas, almeja-se “a constituição de uma sociedade menos preconceituosa por meio da valorização da cultura africana e da ancestralidade do povo negro” (LUZ, 2018, p. 57-58).

Ainda segundo a autora, é uma narrativa que tem uma perspectiva de ruptura com os padrões eurocêtricos, uma vez que mostra traços marcantes da cultura afro-brasileira, tais como o respeito aos mais velhos, a ancestralidade e a religiosidade.

Impossível reproduzir aqui todo o itinerário de estudos empreendidos sobre a obra *Histórias da Preta* (2005), posto que há pesquisas em que o acesso não foi disponibilizado. No entanto, o valor das abordagens apresentadas em relação à narrativa posta em destaque, da antropóloga e escritora Heloisa Pires Lima, avista-se facilmente, sobretudo pela predominância de estudos temáticos e estilísticos voltados a um povo que passou por uma diáspora e que mesmo, após o final da escravidão, ainda não tem seus direitos totalmente respeitados, dessa forma, o livro se apresenta às pessoas afrodescendentes como contribuição para elevar sua autoestima e, também, ajuda outras pessoas a compreenderem e respeitarem as diferenças.

Após apresentar à recepção de alguns pesquisadores acerca das obras *A cor da ternura* (1990), e *Histórias da Preta* (2005), vale ressaltar que estas foram tecidas com os fios da revolta e da denúncia, marcas da mundividência das autoras, sendo indiscutível o valor destas na literatura infantojuvenil afro-brasileira, e, conseqüentemente, na literatura brasileira em geral, como uma nova perspectiva do patrimônio literário brasileiro, pois, através das narrativas em pauta, é possível discutir e repensar as questões étnico-raciais no ambiente escolar.

Assim, esta pesquisa se torna relevante à medida que oferece contribuições para os estudos literários e sociais, com ênfase na literatura infantojuvenil afro-brasileira, ao buscar estabelecer um diálogo entre a arte literária afrodescendente e a temática social do racismo. Nesse sentido, este estudo defende que o texto literário infantojuvenil afro-brasileiro pode suscitar a reflexão do valor histórico e sociocultural do negro para a sociedade brasileira, minimizando práticas racistas na sala de aula.

VI
**ESTEREÓTIPOS, RACISMO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM A COR DA
 TERNURA (1990) E HISTÓRIAS DA PRETA (2005)**

Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.
Angela Davis

Esta seção apresenta a análise das obras infantojuvenis afro-brasileiras *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, posto que estas constituem o *corpus* literário em análise nesta dissertação. Para tanto, será adotado o processo de leitura das narrativas à luz das categorias teóricas: estereótipos, racismo e construção identitária. Esta análise fez-se necessária, também, para a posterior elaboração do Produto Educacional, o qual apresenta propostas de ensino que contemplam esses textos.

6 – A cor da ternura e a desconstrução de estereótipos racistas no percurso de formação identitária negra

A cor da ternura (1990), de autoria de Geni Guimarães, é uma obra infantojuvenil afro-brasileira, composta por dez capítulos: *Primeiras lembranças, Solidão de vozes, Afinidades: olhos de dentro, Viagens, Tempos escolares, Metamorfose, Alicerce, Mulher, Momentos cristalinos e Força flutuante*, distribuídos em 93 páginas, 2ª edição, ilustradas por Saritah Barboza.

A narrativa conta a história de Geni, uma garota negra, pobre e cheia de sonhos que luta constantemente para vencer os estereótipos e o racismo presentes em seu cotidiano. O livro vai mostrando os vários desafios enfrentados por Geni para conseguir ser professora, em um país racista e o processo árduo de afirmação de sua identidade, isso porque o meio em que ela está inserida, com exceção do seu ambiente familiar, fecha as portas para a população negra, nega a equidade e a justiça social.

Nesse sentido, a obra apresenta em sua malha discursiva a temática da condição do negro na sociedade brasileira, o seu protagonismo, além de ser uma manifestação artística capaz de suscitar questões que propiciam a recuperação de valores históricos, artísticos e culturais negros, inseridos, de acordo com Zilberman e Lajolo (2007), dentro do horizonte de expectativas do leitor infantil e/ou juvenil em formação.

Nesta narrativa, o elemento “cor” se fará presente como já se anuncia em seu título: *A cor da ternura*; sendo decisivo na trama, uma vez que, para a mãe da protagonista, Geni, e toda sua família, a cor é sinônimo de amor, cuidado e carinho. Por outro lado, para a sociedade em que ela está inserida, é motivo para estigmatização, estereótipos e racismo.

Na obra, a escritora rememora imagens de seu passado e as reorganiza, transformando-as através da linguagem literária, numa perspectiva de denúncia e contestação a um imaginário negativo quanto à população negra. Este fato se evidencia ao apresentar como protagonista uma menina negra, também chamada Geni, que ao longo da história vai narrando acontecimentos que marcaram sua infância, como se lê no trecho a seguir:

Eu voltava ao peito, fechava os olhos e mamava feliz [...] outras vezes no meio da mamada eu parava e começava:

–Cadê o toucinho daqui?

–Gato comeu.

–Cadê o gato?

–Foi caçar rato.

–Cadê o rato?

–Foi no mato.

–Cadê o mato?

–Fogo queimou.

–Cadê o fogo?

–Água apagou (GUIMARAES, 1990, p. 09-10).

A relação entre Geni e a mãe é marcada por muito afeto e amor. Isso contribui para que a protagonista, ao crescer, se torne uma grande mulher e se aproprie de uma “identidade de resistência” (CASTELLS, 2010). Ela luta contra o modelo de identidade legitimadora, que impõe a subalternidade e a estigmatização. E, para isto, a protagonista vai suscitando ao longo da obra questionamentos sobre a hegemonia branca e ressignificando sua negritude, em um contexto marcado pelo racismo.

Torna-se evidente que a narrativa busca romper com os padrões eurocêtricos de representação caricata do personagem negro, a qual, conforme Brookshaw (1983) apresenta atributos de inferiorização como: a sujeira, a maldade e a animalização, haja vista ser visível na obra a valorização dos traços fenótipos negros, conforme se verifica no discurso de Cecília, acerca do irmão que estava prestes a nascer: “vai ser gordinho, lindo...” e Geni ao falar a respeito da mãe: “Ela era linda. Nunca me cansei de olhá-la” (GUIMARAES, 1990, p. 13).

Cabe ressaltar que, na obra em tela, através do discurso de seus personagens, principalmente, na voz da protagonista, é notório o desejo de Guimarães (1990) de motivar mudanças na sociedade, referentes ao racismo praticado aos negros, não apenas pela cor de

sua pele, mas também pelos seus traços fenóticos. Isso, para Jovino (2006, p. 216), é possível já que essas narrativas, na maioria das vezes,

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 auto-estima (*sic*) 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. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravização.

Dessa forma, vale ressaltar que a narrativa quando apresenta situações marcadas por preconceito e racismo, não é para afirmá-los, mas para denunciá-los e contestá-los. Nessa perspectiva, a literatura propicia o resgate das memórias e da história de um povo, corroborando, no caso da literatura infantojuvenil afro-brasileira, para a construção de uma imagem positiva dos negros e de suas manifestações culturais.

Na obra em análise, isto ocorre por meio das histórias de Vó Rosária, que saía visitando as fazendas e contando longas e emocionantes narrativas, uma evidência da tradição oral africana, perceptível no trecho: “e a vó Rosária continuou. Hora enchia a fala de ênfase, hora falava tão baixo e emocionada que precisávamos aguçar os ouvidos para entender” (GUIMARÃES, 1990, p. 51).

Não apenas este trecho, como todo o enredo é conduzido por uma voz feminina, através de uma linguagem simples que aproxima o leitor do texto e o leva a conhecer a história pela ótica da mulher. Como evidenciado a seguir:

com a chegada do Zezinho tudo mudou em casa. A Cecilia não foi mais para o trabalho na lavoura. Ficou para ajudar em casa. Cozinhava para todos: nós que ficávamos e os que davam duro na roça. Desorganização total. Ordem da casa, refeições e lavagem de roupas. Além do mais, era o banho do Zezinho, chás do Zezinho, fraldas do Zezinho, choros do Zezinho. Zezinho, Zezinho, todo minuto, toda hora, todo dia, sempre (GUIMARAES, 1990, p. 23).

A protagonista Geni tem a mãe como exemplo a ser seguido, possuindo, com esta, uma relação permeada de muito amor e admiração: “ela era linda” (GUIMARAES, 1990, p. 13), além de ter um relacionamento pautado no respeito e confiança com todos os demais familiares.

Logo no primeiro capítulo, evidencia-se o quanto a menina Geni é observadora e curiosa:

– Quem fez o fogo e a água?
– Deus, é claro. Quem haveria de ser?

- E se pegar fogo no mundo?
- Ele faz a água virar chuva e apaga o fogo do mundo.
- Mãe, se chover água de Deus, será que sai minha tinta?
- Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse, mas se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? – Pegou-me e fazendo cócegas na barriga, foi dizendo: – Você ia ficar branca e eu preta, você ficava branca e eu preta. Você branca e eu preta... (GUIMARAES, 1990, p. 10).

Após questionamentos como estes, geralmente a mãe parava a brincadeira e, então, pairava o silêncio. Ela, muito pensativa e angustiada, acalmava a filha, reforçando que nunca ia deixá-la sozinha, tampouco iria retirar a sua tinta, isto é, jamais deixaria de ser negra, para que pudessem permanecer iguais. Tal situação reforça a ideia de que a mãe compreendia bem a necessidade de apoiar a filha, pois já conhecia o racismo e os males causados por este, que, para Schwarcz (1998), lança para o terreno do privado o jogo da discriminação, afirmando-se na intimidade, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação, com posição social e econômica.

Isto é perceptível na narrativa em várias situações, por exemplo, através da fala do administrador da fazenda na qual o pai de Geni trabalhava: “– Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...” (GUIMARÃES, 1990, p. 73). Na fala, a estigmatização é visível. Percebe-se que para o branco, personificado na cena pelo administrador da fazenda, não há espaço para o negro, ele deveria permanecer marginalizado, sem possibilidade de mobilidade social, haja vista que os caminhos para o crescimento profissional encontravam-se bloqueados, mesmo pós-abolição.

Nesse sentido, é nítida a presença dos estereótipos no excerto acima, os quais, segundo Brookshaw (1983), parte de um pré-julgamento de um indivíduo em relação a outro devido à categoria a que ele ou ela pertence. Surge nas relações sociais, do contato e da rivalidade entre grupos étnicos, baseados em características culturais e religiosas, sendo uma forma de controle social, posto que se baseia em divergências entre culturas euro-brasileira e afro-brasileira, rivais pretendentes a uma identidade cultural nacional.

Convém ressaltar, ainda, que o branco, representado pelo administrador da fazenda, via a população negra como perdedora social, todavia, o pai da protagonista não silencia, como se constata no fragmento: “a primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa que quase me fez desfalecer em ternura e amor. – É que eu não estou estudando ela pra mim – disse meu pai. – É pra ela mesma” (GUIMARÃES, 1990, p. 73).

Nota-se, no fragmento, a tentativa de desconstruir estereótipos, os quais, segundo Proença Filho (2004, p. 175) é fruto do desejo de escritores engajados na luta contra visões eurocêntricas que reproduziam uma suposta superioridade da população branca. Tais escritores “seguem empenhados na luta pela afirmação cultural e pela legítima e devida integração do negro à sociedade brasileira, para além dos estereótipos e das distorções”.

Tal fato é visível por meio da atitude do pai de Geni, que diante do pensamento de superioridade étnica por parte do branco, mostra uma postura resistente à subalternização, não aceitando os privilégios ofertados a um determinado povo, como se lê: “o homem deu de ombros e saiu tão lentamente que quase ouviu ainda meu pai me segredando: – Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter” (GUIMARÃES, 1990, p. 73).

A partir de tal fato, destaca-se a possibilidade de mudanças de paradigmas quanto à visão que se tem do negro, pois este não aceita a exclusão e o preconceito. O discurso do pai da protagonista soa como um grito por igualdade e justiça social.

Acerca disto, é pertinente reforçar que esse ato de contestação na voz de um personagem negro é fruto da produção literária infantojuvenil afro-brasileira contemporânea que nega os estereótipos negativos, os quais reforçam o racismo, e inicia o processo de construção dos seus personagens sob uma perspectiva positiva, em prol da negritude. Nesse sentido, na obra,

a protagonista é um exemplo de que as pessoas negras podem e, principalmente, devem vencer barreiras, e que, apesar das dúvidas e incertezas durante todo o processo de formação da identidade, superam o preconceito e o racismo (CAPELIN; MARQUEZI, 2015, p. 11).

Neste tipo de literatura, seus autores militam pela legítima afirmação cultural, por meio da inserção de traços e símbolos da cultura afro-brasileira, ressignificação da ancestralidade e da tradição oral, além da valorização de práticas presentes em algumas religiões de matrizes africanas, como a ação de benzer, muito procurada contra as mais variadas doenças do corpo e da alma, como verifica-se no excerto: “– Arminda – disse eu –, acho que a mãe vai morrer. Por favor, leva ela para Dona Chica Espanhola benzer” (GUIMARÃES, 1990, p. 15-16).

Nessa perspectiva, o texto literário infantojuvenil afro-brasileiro pode contribuir para a humanização, ao abordar questões “relativas à identidade e as culturas dos povos africanos e afrodescendentes, através do reconhecimento e revalorização da herança cultural africana e da cultura popular” (FONSECA, 2006, p. 12), reforçando a prática da reflexão, a aquisição do

saber sobre outras culturas, a empatia, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, ampliando o entendimento do mundo e dos seres humanos.

De acordo com Bernd (1988), essa produção literária busca a desconstrução do mundo nomeado pelo branco, bem como ergue a sua própria origem, através da existência de uma articulação entre textos que apresentam um certo modo negro de ver e de sentir o mundo e a utilização de uma linguagem marcada tanto a nível do vocabulário, quanto dos símbolos usados pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida.

Além disso, *A cor da ternura* é também uma história repleta de encanto e fantasia, como se observa no capítulo três, *Afinidades: olhos de dentro*, no qual a protagonista brinca e dialoga com uma aranhinha que a convence a enxergar com os olhos de dentro, numa tentativa de fazê-la ser mais sensível e compreensiva. Assim, é possível observar que a linguagem literária, na obra, “nos convidam à liberdade da interpretação, [...] propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades, da linguagem e da vida” (ECO, 2003, p. 12). Ela atua como mecanismo que propicia explorar a experiência humana e o enriquecimento do imaginário, conforme ilustrado a seguir: “Quando me pegava no flagra, bebendo seus gestos, esboçava um riso calmo, curto. Meu coração saltava feliz dentro do peito” (GUIMARÃES, 1990, p. 13).

Mesmo sendo evidente na literatura infantojuvenil afro-brasileira o nítido desejo de recuperar elementos da identidade negra, as lutas do negro em prol do reconhecimento dos seus direitos sociais e culturais, a autora, na obra, não abandona os aspectos peculiares a linguagem literária.

Outro aspecto relevante no livro é o fato da protagonista ser apresentada sem estereótipos negativos, ao contrário, é visível a descrição de uma garota muito inteligente e possuidora de uma imaginação criativa, uma verdadeira representante do seu povo, sempre buscando alternativas para satisfazer seus desejos, ora conversando com os animais e árvores, ora sendo transportada para outros lugares enquanto brincava em um balanço. Como se verifica no fragmento:

Eu esperava minha vez. Não tinha tanta pressa, nem me magoava se ficasse por último. É que eu brincava de outra coisa. No balançar, eu ia para lugares que elas nem podiam imaginar que existiam e que poderiam conhecer. Quantas e quantas vezes fui para São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Minas etc. Mas eu ia e voltava logo, dentro do limite das balançadas propostas (GUIMARÃES, 1990, p. 42).

E, nessas brincadeiras, Geni viajava, conhecia novos lugares, provava novos sabores, se encantava muito, vivia as aventuras de uma criança de sua idade. Entretanto, com o passar

do tempo, a protagonista começa a perceber que a cor de sua pele e seus costumes não são aceitos por seu grupo de amigos e por isso precisa lutar contra a opressão e todos aqueles que se colocam como superiores e portadores de privilégios. Isto faz com que, diante da fala de sua mãe sobre a necessidade de ir à escola, ela comece a questionar:

– E se, no caminho, o Flávio me xingar de negrinha?
 – Não quero saber de encrenca, pelo amor de Deus! Você pega e faz de conta que não escutou nada.
 Calei-me.
 Quem era eu para dizer-lhe que já estava cansada de fazer de conta?
 (GUIMARÃES, 1990, p. 47).

De fato, ainda pequena, a menina Geni não aceitava a condição de inferioridade que lhe era imposta e lhe amputava a garantia de respeito e igualdade, tampouco se via na condição de perdedora social e inferior, e isso é evidenciado em vários fragmentos da obra. Um exemplo disto é o momento que a mãe exige dela um comportamento diferente por conta da cor de sua pele e seus traços fenóticos, buscando, com isso, que a filha fosse aceita pelo outro, e, para isto, inicia a arrumação da menina. Quando esta vai começar a ir à escola, um dia antes, ocorre a cena a seguir:

– Amanhã, seu cabelo já estará pronto. Hoje você dorme com lenço na cabeça pra não desmanchar. Não se esqueça de colocar o lenço novo no bernal. Pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho antes de sair
 (GUIMARÃES, 1990, p. 48).

Todavia, Geni não aceita tais imposições e questiona a mãe: “– Se a gente for de qualquer jeito, a professora faz o que? – perguntei” (GUIMARÃES, 1990, p. 48). Nesse contexto, torna-se evidente o desejo da protagonista em entender o porquê da existência de preconceitos para com uma determinada população em detrimento de privilégios para outra. A mãe diante do questionamento da filha responde: “– Põe de castigo em cima de dois grãos de milho [...] – Mas a Janete do seu Cardoso vai de ramela no olho e até muco no nariz e... – Mas a Janete é branca” (GUIMARÃES, 1990, p. 48).

Infere-se, a partir da sequência da narrativa, que Geni não aceita que Janete, sua colega, seja privilegiada pelo fato de ser branca, levando o leitor a reflexões importantes sobre a condição do negro na sociedade brasileira, que sofre com o racismo, resultante de um longo percurso histórico, desde a diáspora africana em que foram submetidos a escravidão, no Brasil, e que mesmo pós-abolição continua vítima de discriminação e opressão social. Por esse motivo, percebe-se também a preocupação de sua mãe com a forma como a filha seria vista pelo outro, temendo que ela pudesse ser mais uma vítima do algoz.

Para Souza (2006, p. 54), a forma como o sujeito “vê e acredita ser visto e o fato de grupos se reconhecerem, ou não, nas imagens identitárias que lhes são atribuídas é decisivo para delinear a configuração das suas reivindicações e os papéis sociais”.

Nesse sentido, há indícios no texto de que a mãe temia que Geni não fosse reconhecida, pelo fato de ser uma menina negra, por isso as diversas recomendações, pois ela entendia que não seria fácil para uma garotinha pobre de sete anos enfrentar o racismo e a discriminação tão presente na sociedade, conforme se observa no excerto abaixo:

– Não briga com Flávio no caminho que depois o pai dele conta pro Mariano. A corda rebenta do lado mais fraco e seu pai não gosta de ser chamado à atenção...
A minha mãe recomendava e eu ia de lá para cá. Saia azul, blusinha branca.
Alpargata nova nos pés. Pó-de-arroz por todo o corpo.
Nariz limpo (GUIMARÃES, 1990, p. 52).

Diante de tantas recomendações da mãe, Geni começa a entender que todo o cuidado da mãe era por causa da cor de sua pele, como se constata no fragmento: “Eu era negra... a Janete branca. [...] agora e na hora de nossa morte...” (GUIMARÃES, 1990, p. 52), e ainda “boneca de piche, cabelo de bom-bril eram ofensas” (IDEM, p. 46) e não havia nada que pudesse mudar essa realidade. Mesmo assim, ela se nega a aceitar o racismo e todas as formas de opressão. Na escola, ela quer mostrar que é tão capaz quanto os outros de cor branca.

Todavia, neste ambiente que deveria ofertar uma educação antirracista e cidadã, se evidencia, através da professora Cacilda, a representação do racismo institucional, descrito por Almeida (2018) como um mal pelo qual se oferecem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão de sua etnia. Prova disto é a maneira como ela se comporta com a garota que em um momento de distração, esquece-se de realizar as atividades solicitadas, como se lê:

– Por que você não fez?
Dei um pulo na carteira. Meu coração começou a bater na garganta.
– Explique, vamos! – gritava ela. – Olhe aqui o dele. – Pegou o caderno de um menino que estava sentado na carteira ao lado e colocou na minha cara, diante dos meus olhos. – Tudo certinho. Só você não fez, por quê?
– A cobrinha... – eu queria explicar.
As lágrimas começaram a sair e o soluço me prendia a voz (GUIMARÃES, 1990, p. 54).

Ação que se repete quando, apesar da protagonista ter escrito um belo poema, este não é selecionado para apresentação no sarau da escola. A professora a ignora, bem como seu potencial artístico, mas, diante disso, Geni assume uma identidade de resistência, defendida por Castells (2010), rejeitando o descaso e a exclusão, como se verifica no trecho que segue:

Levantei a minha, que timidamente luzia negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas.
 Você... Você... Você...
 Não fui escolhida. Tantas não era possível, explicou-nos ela. Mas eu não podia perder a oportunidade. Corri atrás dela, sôfrega.
 Dona Cacilda, eu tenho aquela que fiz outro dia, que eu mostrei pra senhora e a senhora chamou o diretor e ele falou parabéns eu deixo ela maior... (GUIMARÃES, 1990, p. 61).

A insistência de Geni com sua professora justificava-se pela ideia de que poder participar de um momento de festa na escola era motivo de felicidade e de sentir-se pertencente ao grupo, ainda mais apresentando um texto de sua autoria. Após suas inúmeras tentativas, e diante de tamanha insistência, recebeu o “sim” da professora, o que a levou a ensaiar durante vários dias, como é evidenciado no trecho: “Era a hora e a vez de expor meu poema. Não podia perder a chance” (GUIMARÃES, 1990, p. 60) e continua: “Daí comecei a declamar pausadamente. Às vezes começava do fim e voltava para o começo. Tudo certinho. Nem um pulo nas frases, nem um gaguejar, nada” (GUIMARÃES, 1990, p. 64).

Tal esforço demonstra o desejo de Geni de ser reconhecida como capaz, sem os estereótipos negativos que já eram presentes em sua vida, apesar disso, em aula sobre a escravidão, o relato apresentado pela professora era feito de forma que só ampliava a visão negativa do branco sobre os negros, já que estes eram apresentados como incapazes e covardes, como se verifica:

hoje comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar, e pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados às vezes até a morte. Quando... Geni se dá conta que a narrativa não era semelhante com a que a Vó Rosária havia lhe apresentado: aqueles eram bons, simples, humanos, religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes me apresentados então. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos (GUIMARÃES, 1990, p. 65).

A partir desse momento, Geni não aceita sua identidade, enfrenta uma crise identitária, sente que a classe a observa com pena ou sarcasmo: “Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo! Quis sumir, evaporar, não pude. Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro” (GUIMARÃES, 1990, p. 65). Isso acontece porque “a nação é uma comunidade simbólica, um sistema de representação cultural e as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006, p. 30).

Através de situações como a apresentada, a obra suscita reflexões importantes e necessárias sobre a maneira como se tem mostrado a história do negro, sendo importante reconhecer “que a história da população negra quando é contada no livro didático é

apresentada apenas do ponto de vista do Outro e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Diante disso, torna-se urgente repensar que informações estão sendo divulgadas, haja vista que a propagação de ideias errôneas pode causar prejuízos irreparáveis. Além disso, é sabido que mesmo diante da opressão que os negros sofriam, lutavam para sair da condição de escravos, embora sofressem duras penas.

Em virtude das informações distorcidas, a protagonista vivencia uma crise identitária diante da desvalorização e inferiorização de sua ancestralidade, perante toda a turma. O que, segundo Souza (2006, p. 54), é reflexo da maneira como o sujeito “vê e acredita ser visto e o fato de grupos se reconhecerem, ou não, nas imagens identitárias que lhes são atribuídas”, dessa forma, chega a afirmar que:

vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dom Pedro da História. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada (GUIMARÃES, 1990, p. 67).

Geni, inserida em um ambiente opressor e racista, percebia que a cor de sua pele e seus traços fenóticos a tornavam um corpo estranho no espaço público dominado pelos brancos, principalmente na escola, pois, nela, ela sente o peso da discriminação, é excluída pela professora, que no momento da apresentação não percebe os sentimentos provocados em Geni por meio de suas palavras, ao narrar a história dos negros apenas relacionada ao passado escravista, causando prejuízos à formação identitária da menina.

É importante pontuar que ao se aproximar o momento da apresentação do sarau na escola, a professora simplesmente pergunta a Geni se ela havia esquecido o poema e, antes mesmo de receber alguma resposta, pede que ela se sente, não sentindo empatia pela menina. Nesse contexto, infere-se que não era desejo de dona Cacilda ter uma aluna negra como destaque. Tal fato evidencia o desejo da autora em denunciar o racismo tão notório no comportamento da professora.

No retorno da escola para casa, os piores sentimentos tomam conta de Geni, a qual, angustiada, não sente vontade de almoçar. Esta, ao sua mãe entregar-lhe a comida já pronta, relata: “destampeei a vasilha e comecei a remexer a comida. Separei os grãos de feijão preto com o cabo da colher e atirei-os no meio das labaredas que mantinham aceso o fogão” (GUIMARÃES, 1990, p. 68).

É perceptível o enfrentamento da crise identitária vivido por Geni. Nesse momento da narrativa, nota-se sua aversão à cor preta, pois estava desapontada diante das circunstâncias

adversas. Isto coaduna com o pensamento de Munanga (1994, p. 178), quando este afirma que a “definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo; a proteção do território contra inimigos extremos; as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc.”.

Vale ressaltar que a afirmação da identidade étnica acontece nas relações sociais, e que a representação estigmatizada da ancestralidade da protagonista, permeada pela caracterização humilhante e desprezível de seu povo, afeta de maneira negativa a sua afirmação identitária, o que reforça a ideia defendida por Munanga (2005), ao afirmar que o desconhecimento da verdadeira história dos povos africanos ou afrodescendentes, além da negação de seus direitos, reflete um cenário de injustiças sociais por meio de um sistema opressor que conduz a uma quase automática crise identitária.

Embora se sentisse amada pela família, a protagonista necessitava ser vista de maneira igual, principalmente no ambiente escolar, no qual, mesmo escrevendo muito bem, não havia reconhecimento disso, ao contrário, não existia espaço para sua voz, então, mesmo criança, Geni adquire consciência da discriminação racial. Nesse sentido, conforme afirma Silva (2001, p. 19), “o produto final da invisibilidade e do recalque é a auto-rejeição (*sic*) e a rejeição ao outro assemelhado, um tipo insidioso de autodesvalorização que resulta em desagregação da identidade étnica [...]”.

Nessa perspectiva, se o negro ou afrodescendente é inferiorizado, oprimido, visto sempre na condição de perdedor social, a tendência é negar sua identidade, não se afirmar enquanto tal, o que corrobora para o sentimento de negação de si e de sua cultura também. Para Munanga (2006, p. 19), “não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua, nenhuma cultura que não faça, de uma maneira ou de outra, a distinção entre ela e a outra, entre “nós” e “eles”. Para o autor, o autoconhecimento estará relacionado a maneira como os outros nos veem, nunca é totalmente separável da pretensão de ser percebido pelos outros.

Assim, logo cedo, devido às situações de racismo em que Geni está inserida, ela demonstra revolta e uma crise de pertencimento, quando se nega a aceitar, conscientemente, as heranças históricas que compõem sua identidade. Para Hall (2006, p. 13), isto acontece pelo fato do sujeito “assumir identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu coerente”, existindo em cada um “identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Desse modo, seu olhar sensível vai sendo dissipado, dando espaço para os conflitos instaurados entre o mundo infantil e o adulto.

A autorrejeição e negação da identidade de Geni também se evidenciam através do fragmento abaixo:

[...] e, para fazer brilharem os alumínio, elas trituravam tijolos e com o resultante faziam a limpeza dos utensílios.

A idéia (*sic*) me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo. Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele [...] Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciaram a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando o remédio do tempo e a justiça dos homens (GUIMARÃES, 1990, p. 69).

Esta passagem, sem dúvida, retrata um dos momentos de maior tensão do texto, provocando o leitor a “enxergar com os olhos de dentro”, a perceber as sequelas do racismo na vida humana, isso porque este é tão nefasto que propicia a protagonista a não aceitação de suas origens, além de fazê-la não encontrar valor em sua cultura e não admirar seus traços fenóticos. Nesse sentido, Bhabha (1998, p. 73), destaca que “os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão é perturbado”.

Assim, as práticas racistas, sob a falsa ideia de democracia racial, assumem diferentes modos de discriminação, levando, infelizmente, devido às associações negativas referentes à cor, “as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a “salvação” no branqueamento” (SILVA, 2005, p. 31). Esta é uma perspectiva maniqueísta em que tudo que é associado ao negro e/ou ao afrodescendente não é bem visto. Desse modo, colocam-se as diferenças inscritas no corpo, nas crenças e na cultura, como elementos dicotômicos de padrões de inferioridade e feiura para a população negra, em oposição à superioridade e a beleza do padrão europeu. De acordo com Fanon (2008, p. 104),

no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento de terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.

No entanto, diante de todas as situações adversas, motivadas pelo racismo, à medida que Geni vai crescendo, se amplia sua luta em prol da afirmação de sua identidade, o que se manifesta também quando a protagonista, em diálogo com seu pai, decide lutar pela realização de um sonho dele e seu também: o professorado, conforme se nota no diálogo entre Geni e o pai:

- Pai, o que mulher pode estudar?
- Pode ser costureira, professora... – Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto. – Deixemos de sonho.
- Vou ser professora – falei num sopro.
- Meu pai olhou-me como se tivesse ouvido blasfêmias.
- Ah! Se desse certo... Nem que fosse pra eu morrer no cabo da enxada.
- Olhou-me com ar de consolo – Bem que inteligência não te falta.
- É, pai. Eu vou ser professora.
- Queria que ele se esquecesse das durezas da vida (GUIMARÃES, 1990, p. 72).

O sonho do pai de Geni contribui para ampliar a luta dela por igualdade e justiça social, de modo que sentimentos negativos como incapacidade e culpa não fizessem mais parte de sua vida, pois esta queria, de fato, proporcionar ao pai orgulho e momentos de reconhecimento da validação de todo o esforço realizado por ele durante anos, para poder mantê-la na escola.

É conveniente ressaltar que há o desejo nítido de Geni ascender socialmente, de não ser mais invisível, da afirmação de sua identidade étnica, posto que, de acordo com Poutignat e Streiff-Fenart (1998), esta é formada no contexto de relações e conflitos intergrupais, possuindo uma natureza dinâmica que se constrói no jogo de confrontos, oposições, resistências, como também, e, sobretudo, no jogo da dominação e da submissão entre grupos étnicos, que devem ser conscientes de sua identidade étnica e devem agir com uma atuação dinâmica a seu favor. Nesse sentido, são inúmeros os desafios que o negro enfrenta para poder afirmar sua identidade.

Por certo, a narrativa ganha ainda mais méritos, como produção literária infantojuvenil afro-brasileira, ao expor as dificuldades enfrentadas por Geni para vencer o olhar racista do outro, em um país que mesmo não tendo adotado oficialmente ideologias raciais, fez das diferenças uma etiqueta, colocando o negro à margem da sociedade, conforme pontua Shohat e Stam (2006, p. 45), ao afirmarem que “a cultura colonialista construiu um sentimento de superioridade ontológica da Europa em relação às raças, vistas como inferiores e desregradas, justificando vantagens ou abusos de poder, sejam eles de natureza econômica, política, cultural e psicológica”, uma realidade que precisa ser transformada, haja vista que faz-se urgente a valorização e o respeito aos diversos povos e culturas.

Dessa forma, vale ressaltar que a obra em pauta, por fazer parte da literatura infantojuvenil afro-brasileira, tem um caráter militante em prol da população negra, por meio de uma linguagem repleta de significados, apresentando tanto as marcas de exclusão e opressão desta população, em um panorama ainda preconceituoso e racista, bem como expondo outras espécies de negação sofridas pelo negro, ao mesmo tempo em que seus

personagens agem contra o sistema opressor de maneira resistente, apesar das dificuldades enfrentadas.

Assim, faz-se necessário dar mais visibilidade a essa produção literária, visto que ela favorece a desconstrução de estereótipos racistas e preconceituosos relacionados à população negra. Dessa forma, o discurso literário assume um lugar de apropriação de uma identidade até então distorcida ou sabotada pela sociedade, “até porque a literatura é fonte de cultura e cultura é fonte de identidade” (TUTIKIAN, 2006, p. 15). Vale salientar, também, que é notória a necessidade de o negro definir a sua identidade, o que, no campo do literário, pode ser realizado a partir do momento em que o negro se assume como sujeito da enunciação de sua própria história, libertando-se da imagem quase sempre estereotipada que o atribuíram por séculos e insistem na manutenção. Posto que, de acordo com Lajolo (1997, p. 83),

se é verdade que nações são comunidades imaginárias, a literatura é uma das linguagens que esculpem esse imaginário, pondo em circulação, discutindo e ressignificando identidades, valores, crenças e demais elementos que, ao darem forma a uma dada cultura, funcionam como um dos elementos de coesão da comunidade que vive esta cultura.

No capítulo intitulado *Mulher*, a narradora descreve a passagem da infância para a fase adulta de Geni, uma espécie de revelação sublime de suas buscas e conquistas, um momento de exposição de uma personagem resistente que procura forças mesmo em situações adversas, que não aceita a opressão dos grilhões da escravidão. É apresentado um verdadeiro resgate de sua autoestima, como se observa no trecho em sequência:

Mulher, terminando o ginásio. Mulher, cursando o normal, a caminho do professorado, cumprindo o prometido. Mulher, se fazendo, sob imposições, buscando forças para ser forte. Mulher, rindo para esconder o medo da sociedade, da vida, dos deslizos dos passos. Mulher, cuidando da fala, misturando palavras, pronúncias suburbanas aos mil modos de sinônimos rolantes no tagarelar social requintado. Mulher, jogando cintura, diante das coações e preconceitos. Mulher, contudo e apesar, a um passo do tesouro: o cartucho de papel (GUIMARÃES, 1990, p. 81).

Nesse cenário em que Geni cresce e avança na escola, as experiências vão também se transformando, então, na sequência a protagonista não está prestes apenas a participar da conclusão de um curso ginásial, mas de romper paradigmas de uma sociedade racista que continua tentando silenciar a intelectualidade negra, haja vista que, por um longo período, a educação que era ofertada ao negro não tinha em vista mudanças no seu *status*, mesmo em uma sociedade livre, ou seja, a população negra deveria continuar como mão-de-obra “e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não

sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo" (FONSECA, 2002, p. 142).

Geni ganha voz, e é escolhida como oradora da turma, uma representação de aceitação e reconhecimento da capacidade cognitiva do negro, mais uma maneira evidente de desconstrução de estereótipos no ambiente escolar.

Diante de todo o feito, após o término das formalidades, vai ao encontro da família se sentindo realizada, como é possível perceber no fragmento: “eu, princesa, entreguei meu certificado ao rei, que o embrulhou no lenço de bolso e passou a carregá-lo como se fosse um vaso de cristal” (GUIMARÃES, 1990, p. 85).

O fato em evidência mostra a resistência da mulher negra, sua luta por igualdade e integração plena ao meio social, mas a história não se encerra por aqui. Na sequência da narrativa, pronta para assumir seu primeiro emprego, no pátio da escola, a protagonista teve que suportar “o olhar duvidoso da diretora e das mães, que, incrédulas, cochichavam e me despiam em intenções veladas. Só faltaram pedir-me o certificado de conclusão "para simples conferência" (GUIMARÃES, 1990, p. 87), uma evidência do racismo velado que se esconde por trás de uma falsa democracia racial. E em seguida:

Soou o sinal de entrada e meus pequerruchos entraram barulhentos, agitados.
Só uma menina clara, linda, terna, empacou na porta e se pôs a chorar baixinho.
Corri para ver se conseguia colocá-la na sala de aula.
– Eu tenho medo de professora preta – disse-me ela, simples e puramente. Tanto medo e doce misturados desarmaram-me.
Procurei argumentos. – Vou contar pra você histórias de fadas e... (GUIMARÃES, 1990, p. 87 e 89).

Certamente, o imaginário dessa estudante carregava estereótipos negativos quanto à pessoa negra. Que histórias ela conhecia dessa população? O que a leva a não aceitar e sentir medo da professora negra? Uma hipótese que se levanta é ancorada na fala de Brookshaw (1983) quando ele afirma que as histórias populares eram instrumentos de propagação do preconceito racial. Por meio dessas narrativas, a figura do negro era marcada no imaginário brasileiro como um ser malvado e assustador que amedrontavam as crianças. Na sequência, quando Geni vai iniciar a conversa com a aluna:

– O que aconteceu? – Era a diretora, que, devido ao policiamento, chegou na hora H.
– Conte-lhe o ocorrido e ela prontamente achou a solução.
– Não faz mal. Eu a coloco na classe da outra professora de primeira.
Reagi imediatamente. Acalmei-me e socorri-me.
– Por favor. Deixe que possamos nos conhecer. – Se até a hora da saída ela não entrar, amanhã a senhora pode levá-la (GUIMARÃES, 1990, p. 87 e 89).

Nota-se, também, a partir do fragmento em destaque, que a protagonista tenta reverter a solução encontrada pela diretora; simplesmente levar a criança para outra sala em que a professora fosse branca. Esta ação só ampliaria os estereótipos negativos quanto ao ser negro, então, diante disso, Geni decide provar para aquele ser em formação que a cor da pele não define a personalidade de ninguém, atitude bastante positiva, já que, após um momento de conversa, a menina não somente entra na sala de aula, mas também passa a ter carinho e admiração pela professora, sendo isto, para a protagonista, motivo de muita alegria, uma verdadeira vitória ao racismo, posto que ela luta tanto para conquistar a menina, como por seu espaço, por mais igualdade e menos discriminação.

Durante a história, a protagonista resiste diante dos obstáculos impostos, persiste na luta cruel de ter que demonstrar sua intelectualidade, como destacado no fragmento: “vi, então, que era muito pouco tempo para provar a tão nova gente minha igualdade e competência” (GUIMARÃES, 1990, p. 89). Ao final da narrativa, a personagem se vê como negra, com marcas de superação, alegrias, e, então, dar continuidade à resistência de seus antepassados. Depois de vivenciar várias situações adversas, Geni afirma:

E sentimentos placentários escaparam do útero, meu útero das minhas raízes,
grafaram as leis regentes de todos os meus dias.

Sou, desde ontem da minha infância, bagagem esfolada, curando feridas no
arquitetar conteúdo para o cofre dos redutos.

Messias dos meus jeitos, sou pastora do meu povo cumprindo prazerosa o direito e
o dever de conduzi-lo para lugares de harmonias. Meu porte de arma tenho-o
descoberto e limpo entre, em cima, embaixo e no meio do cordel das palavras
(GUIMARÃES, 1990, p. 93).

O trecho evidencia que a protagonista é representante de seu povo, pois sua militância é uma demonstração da luta coletiva de milhares de negros que batalham todos os dias por equidade e justiça social. Pontua-se também que o uso do verbo ser, “sou”, pode significar mais um momento de afirmação e aceitação da identidade negra, valorização de suas raízes ancestrais, posto que, “aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco” (MUNANGA, 2012, p. 43).

É perceptível, ao longo do enredo, que as dificuldades vivenciadas quanto à falta de reconhecimento de sua intelectualidade e o racismo enfrentado pela personagem contribuíram para o enfrentamento de crises identitárias. No entanto, no desfecho da história, é notório o orgulho de Geni em ser uma mulher, sobretudo negra, que conseguiu alcançar um de seus maiores sonhos: o professorado, rompendo o imaginário racista eurocêntrico no que diz

respeito a seu povo. Fato que, por sua vez, reafirma a ideia de Silva (2019, p. 281), quando este afirma que a literatura infantojuvenil afro-brasileira pauta-se ou deveria pautar-se

por atitudes de valorização da cultura afro-brasileira, de estímulo à (re)construção de uma identidade afrodescendente, de resgate da autoestima, dos valores culturais, dos direitos, da memória e da identidade do negro, desfazendo injustiças seculares e ressemantizando o conceito de negritude a partir de um agenciamento afro-brasileiro, atitudes, por fim, norteadas pelos princípios genéricos de multiculturalismo e pluralidade étnica.

Nesse sentido, na obra *A cor da ternura* (1990), é visível as premissas apresentadas por Silva (2019), posto que a busca do resgate histórico e da autoestima afrodescendente é notória, bem como a resistência ao sistema opressor, tendo em vista desconstruir estereótipos e firmar uma identidade negra, sendo, portanto, uma narrativa que excede a dimensão estética da literatura, possuindo, de acordo com Reis (2013), uma dimensão sociocultural, atuando como uma consciência coletiva, sendo capaz de recontar os percursos históricos experienciados na formação das sociedades.

Em última análise, ressalta-se que a obra deve ser objeto de novos estudos, e, sobretudo, trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, haja vista ser necessário dar mais visibilidade à produção literária infantojuvenil afro-brasileira que muito tem a contribuir na formação de crianças e jovens mais tolerantes e antirracistas.

6.1 – *Histórias da Preta*: a desconstrução de estereótipos racistas no percurso de formação identitária negra e a valorização de aspectos históricos e culturais africanos

A obra *Histórias da Preta* (2005), de autoria de Heloisa Pires Lima, está dividida em VII capítulos: *A Preta se apresenta*; *África*; *O roubo do tesouro*; *São direitos ou estão tortos?*; *Historietas da Preta*; *Histórias do candomblé* e *Diferente de ser igual*. Estes, por sua vez, buscam desconstruir a visão errônea do continente africano vinculado apenas à escravidão.

A narrativa relata um pouco da diáspora africana, discorre sobre uma população que foi escravizada para vir ao Brasil, e distante de suas terras, foi obrigada a exercer todo tipo de trabalho, sem as mínimas condições de sobrevivência, todavia apesar de todo sofrimento, consegue vencer à escravidão. A obra mescla informação histórica, reflexão intelectual, estímulos ao exercício da cidadania e historinhas propriamente ditas (tiradas da mitologia africana). A autora fala sobre a população negra no Brasil, com a experiência de quem já foi alvo de racismo, ressaltando a relevância de respeitar os diferentes povos e culturas.

Trata-se de um texto que se insere no campo da literatura infantojuvenil afro-brasileira, pois “representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27), além disso, proporciona ao leitor em formação refletir acerca dos valores históricos e culturais da população negra.

Para tanto, a narrativa traz uma proposta de ruptura com ideais racistas em relação à população afrodescendente, ao apresentar como protagonista a personagem Preta, sendo esta sem os estereótipos negativos que perduraram durante séculos na literatura brasileira, conforme evidenciado por Brookshaw (1983). Desse modo, seus capítulos trazem um misto de realidade e ficção que inquieta o leitor e o faz desejar adentrar e conhecer novas culturas e histórias, tudo isso sem a estigmatização e o medo.

A começar pelo título da obra, *Histórias da Preta*, o qual de modo bem sugestivo indica ao leitor o enredo que será apresentado, ou seja, narrativas contadas por uma personagem chamada Preta, que afirma: “cresci uma menina igual a todas as meninas e diferente de todas as outras. Desse jeito sou eu com minha história, nesta história com todos os tamanhos que couberem neste livro” (LIMA, 2005a, p. 05).

A partir deste fragmento é possível perceber a capacidade de criar da Preta, que é possuidora de uma imaginação fértil, inteligente, curiosa e questionadora. Tais características permitem à protagonista atentar, desde cedo, que mesmo tendo crescido igual as demais crianças, ela possui características que a diferenciam. Isso é evidenciado na fala da personagem ao questionar:

“–Vó quem inventou a cor das pessoas?”

Isso eu perguntei porque havia aprendido que uns são amarelos, outros brancos e outros vermelhos” (LIMA, 2005a, p. 08).

Com o questionamento de Preta, é possível inferir que ela gostaria de uma resposta, o fato da existência de cores diferentes a inquietava, por isso em diversos momentos ela quer que seu leitor entenda a importância das diferenças. Como se verifica no fragmento a seguir:

O dia só existe se existe a noite. E que os dois são iguais. Sombra é bom quando se tem muita luz e luz é bom quando está muito escuro. O petróleo é negro, mas não é sujo, o carvão é preto e faz fumaça branca, e eu pensei em tantos opostos que se equilibram que... deu um branco na minha cabeça! (LIMA, 2005a, p. 48).

Neste discurso, Preta evidencia que as diferenças são necessárias para o equilíbrio do universo, além disso, ao longo da narrativa, ela reforça que não há culturas inferiores e outras superiores, por isso é preciso reconhecer a existência da diversidade, aceitá-la sem

preconceitos e estereótipos. Isso porque, segundo Brookshaw (1983), os estereótipos congelam a personalidade, contribuindo para a marginalização das pessoas.

Na obra em tela, a narradora tenta desconstruir essas ideologias ao apresentar uma protagonista negra e contadora de história, o que remete a um elemento da tradição cultural africana – que são os *griots* – pessoas responsáveis por guardar e transmitir a história dos reis e de seu povo. Eles são treinados na arte da palavra desde a infância e entre eles existem os que exercem o ofício de historiadores, genealogistas, contadores de histórias, poetas e músicos. Estes educam e encorajam seu povo, alimentando a memória, a consciência e o coração daqueles que os procuram, como um baú que guarda uma sabedoria ou um conhecimento acumulados em sua memória ao longo de sua vida e que tem como veículo de transmissão as técnicas linguísticas orais, física e musical. E isso ganha espaço na obra, sempre em uma representação positiva, como se observa:

mas a história mais legal sobre a África é sobre os seus contadores de histórias, que não escrevem nenhuma delas: guardam todas na memória e depois recontam. Eles aprendem essa arte desde pequenos, com os mestres, e acompanham os feitos das famílias, dos reis, aumentando e enriquecendo a história de todos os seus antepassados (LIMA, 2005a p. 13).

É bastante notório na obra o enaltecimento da cultura afro-brasileira. Para tanto, Lima (2005a) introduz temáticas que visam romper com vários estereótipos, inserindo traços e símbolos desta cultura, tais como: as religiões de matrizes africanas, a capoeira e os valores ancestrais, a exemplo, a tradição oral.

Na sequência, Lima (2005a) vai explicitando para seu leitor infantojuvenil a importância dos *griots* para perpetuação das histórias, já que estes conheciam as línguas da região e viajavam pelas aldeias, escutando relatos e recontando a história das famílias como um conhecimento vivo, sendo, nesse cenário, a palavra um elemento sagrado, posto que sai da boca do próprio criador, e esta mesma palavra cria todas as coisas, por isso deve sempre ser dito a verdade, conforme se exemplifica no excerto a seguir:

A palavra é divinamente exata e deve-se ser exato com ela.
A língua que falseia a palavra
Vicia o sangue daquele que mente.
Quem estraga a sua palavra, estraga a si mesmo (LIMA, 2005a p. 23).

Conforme apresentado no excerto acima, a palavra é um elemento vital a personalidade, é muito mais que um meio de comunicação, reluz uma maneira de preservar a sabedoria da ancestralidade. Nesse sentido, a palavra transmitida na oralidade conduz a herança ancestral tão valorizada por esta cultura, já que para muitos africanos, o ser humano

"está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é" (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 168).

É notório na obra também que Preta, mesmo sendo uma criança, com desejos e sonhos típicos da sua idade, como é possível observar no trecho que narra a visita de sua tia Carula: "chegava com um lencinho na cabeça e uma sacola de palha cheia de novidades, que eu abria sentido o cheiro de boneca nova, de joguinhos para brincar, de roupa bonita, de livrinhos de histórias com perfume de papel colorido" (LIMA, 2005a, p. 05), demonstra possuir muitos conhecimentos acerca dos aspectos históricos e culturais de seu povo.

Isto é perceptível quando, utilizando uma linguagem que mescla literatura e informação, a narradora mostra seus sentimentos e experiências, propiciando ao leitor notar suas inquietações e denúncias, como se verifica no excerto: "mas na história das pessoas negras, assim como na história de outros grupos, o descaso e a violência continuam presentes, o que entorta muitos de seus direitos" (LIMA, 2005a, p. 51). Isto é, os povos escravizados "foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais" (QUIJANO, 2005, p. 228).

Dessa forma, a partir dos relatos e das reflexões críticas apresentadas pela protagonista, pode ser propiciado ao leitor infantojuvenil reconstruir seu imaginário a respeito da população negra, pois ele adquire conhecimentos que nem sempre outros meios oferecem. Nesse sentido, é preciso considerar que há uma necessidade de levar a todos os estudantes o conhecimento da história da população negra, já que, de acordo com Munanga (2005, p. 16)

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Esse resgate pode ser iniciado, a partir da leitura de *Histórias da Preta* (2005), ao apresentar a construção de uma ideia positiva acerca do negro, evidenciando a importância de respeitar a diversidade, a cultura, a história e as tradições desses sujeitos, o que pode propiciar à desconstrução de ideias errôneas cristalizadas no imaginário de muitos estudantes acerca do negro.

No decorrer da obra, a narradora continua defendendo que são muitos os povos que habitam o continente africano e todos com histórias ricas e diversificadas, como é enfatizado no trecho em destaque: “vou contar algumas que já conheço. Mas primeiro quero mostrar que a África tem muitas etnias, isto é muitos jeitos diferentes de ser num mundo aparentemente igual” (LIMA, 2005a, p. 12).

Além disso, outras temáticas de suma importância em relação à história dos negros, a exemplo da escravidão, também estão presentes na obra, no capítulo III, intitulado: *O roubo do tesouro*. Neste, fica evidente que o tesouro era a população escravizada bem como toda riqueza destes povos.

Dessa forma, Preta denuncia para o seu pequeno leitor que muitas crianças africanas foram separadas de suas famílias e trazidas para uma terra que lhes era desconhecida, provocando um misto de emoções, ao declarar que: “até de tristeza eles morriam – uma tristeza chamada banzo, que era a falta que sentiam de sua terra, de sua casa” (LIMA, 2005a, p. 35). Isso porque, segundo Hall (2003) a diáspora alterou significativamente a vida dessa população, uma vez que, ao embarcarem nos navios negreiros, eram obrigados a deixar para trás parte de sua história, costumes, valores e formas próprias de identificação.

Ainda no mesmo capítulo III, Preta narra o episódio do Atlântico Negro sob o olhar crítico de quem tem conhecimento de aspectos históricos e culturais que permearam o mundo colonial, como é evidenciado em sua colocação destacada a seguir:

viver de escravizar pessoas foi uma prática que se prolongou por anos, e até hoje os povos sofrem as consequências dessa história. Para mim, o pior de tudo é lembrar que alguma pessoa do meu passado teve que passar por isso (LIMA, 2005a, p. 36).

Neste capítulo, Preta, ainda fala sobre quando, quantos, para onde e de onde vieram os escravizados, quais eram as etnias e os principais traficantes. Vale ressaltar que o fato da autora ser antropóloga pode ter contribuído para a apresentação dos fatos históricos de forma tão verossímil, favorecendo o conhecimento e o resgate histórico da prática da escravidão, podendo sensibilizar o leitor em formação, fazendo-o reconhecer as contribuições dos povos africanos na construção do país, além de ver que diante de tamanha crueldade que estes viveram, eles necessitam serem vistos de maneira positiva, sem os estigmas e o racismo.

Convém destacar, ainda, que a experiência vivida decorrente da diáspora aportou consequências para os registros culturais do novo mundo, posto que, ao embarcarem nos navios negreiros, os negros eram obrigados a deixar para trás parte de sua história, costumes, tendo, assim, sua cultura alterada pelos encontros ao longo da história da colonização, através

de misturas e trocas, na maioria das vezes, conflituosas, permeadas de desigualdades e de opressões (HALL, 2003). E isto a obra apresenta sob o olhar de uma personagem que conhece bem a história dessa população, porque também faz parte dela, como se observa no fragmento abaixo:

Esses ntus, quer dizer, esses seres humanos, antes de virem para cá construíram suas casas, brincavam, estudavam e aprendiam, nadavam nos seus rios, dançavam ao som de seus instrumentos musicais, faziam suas panelas e suas comidas, seus penteados, seus enfeites, seus filhos e suas famílias (LIMA, 2005a, p. 27).

O discurso da narradora provoca o leitor a reconhecer os males causados pelo tráfico de pessoas, fazendo-o refletir sobre como tal fato era uma forma de atender aos interesses europeus nas terras do Novo Mundo, além disso ser o resultado dos grandes negócios que os europeus tinham no continente africano. Nesse sentido, a literatura pode tornar-se “[...] um dinâmico processo de produção/recepção que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política” (COELHO, 2000, p. 28).

Isso porque, a imagem do negro escravizado, representada na maioria dos livros de história, contrapõe-se com a figuração apresentada na narrativa, pois, através do menino Estevão, por exemplo, tem-se a representação positiva da intelectualidade negra, da coragem e da resistência. Ele, Estevão, costumava caminhar pelas ruas onde o mercado do tráfico negreiro era evidente e, fazendo isso, pensava em um dia poder libertar todos os que ali estavam acorrentados,

Estevão ficou ali por um bom tempo, até o sino da Candelária repicar e ele lembrar que tinha que ir correndo para a escola. Já era o meio do dia e ele ainda teria que almoçar e se arrumar todo. Hoje era um dia muito importante. Será que ele iria ser premiado? É que ele era aluno da Academia Imperial de Belas Artes, onde todo ano os melhores alunos recebiam medalhas do imperador. E ele tinha chance, pois era um ótimo aluno em todas as matérias (LIMA, 2005a, p. 41).

Esse fragmento evidencia a busca de Lima (2005a) em romper com uma produção literária infantojuvenil que associava o negro à feiura e à animalização por meio de uma representação caricata das personagens, através do exercício de atividades profissionais consideradas desprestigiadas socialmente, posto que por um longo tempo, de acordo com Jean-Yves Merian (2008, p. 51),

a produção literária brasileira esteve profundamente ligada às ideologias dominantes, e em muitos casos transformou-se em verdadeiros mitos: superioridade da raça branca, branqueamento positivo, democracia racial entre outros. Muitos autores criaram suas obras e construíram seus personagens em função dessas ideologias discriminatórias, para um público que não se preocupava com as ideologias dessas representações.

A protagonista não apenas rompe com o silenciamento das personagens negras, mas também, conforme declara Rosemberg (1985), devolve à pessoa negra seu lado humano, o desassociando da sujeira, da tragédia e da maldade, ao mostrar a riqueza e a beleza da cultura negra, a qual Preta é representante, mobilizando, assim, o leitor a visualizar uma imagem positiva do negro.

Dessa forma, Preta enaltece a beleza negra, sendo notório tal abordagem em várias partes da obra, como ao ela falar sobre a avó Lídia: “a avó linda com sua cor negra, cabelo branquinho, olhos serenos, mãos fortes”, ou ainda quando diz: “[...] outro dia eu conversei com um amigo loiro cuja mãe sempre conta com orgulho que sua avó era negra” (LIMA, 2005a, p. 09).

Isso acontece pelo fato de a partir de 1978, a literatura afro-brasileira passar a ser vinculada aos movimentos de recuperação dos elementos da identidade afro-brasileira, tais como “(mitos, lendas, religiões afro-brasileiras, cosmogonia afro-brasileira) e das lutas sociais em prol do reconhecimento dos direitos sociais, educacionais, e econômicos dos negros brasileiros” (MÉRIAN, 2007, p. 51).

Além do mais, Preta busca reconstruir a autoestima do negro baseada na valorização afetiva construída no ambiente familiar em conjunto com os valores estéticos próprios da negritude “mas tinha um amor que grudava a gente, uma na outra” (LIMA, 2005a, p. 08). E acrescenta,

mas origem africana está na cara. E também no coração. Ser africano é diferente de ser italiano ou francês [...] onde o bicho homem virou gente foi na África [...] Mas, ainda que todo mundo seja africano na origem, nem todo o mundo é visivelmente negro hoje em dia. É um quebra-cabeça essa história (LIMA, 2005a, p. 09).

Isso demonstra o desejo de Preta em exaltar a África Mãe e suas etnias através de uma linguagem poética, às vezes lúdica, como se verifica no fragmento em que ela questiona: “sabe como o mundo foi criado pelos africanos? Ou como os africanos foram criados pelo mundo? Ou como a criação criou o mundo africano? Ou como muitos africanos criaram as histórias da criação do mundo?” (LIMA, 2005a, p. 14).

Verifica-se que na obra, a África é apresentada numa perspectiva que desconstrói estereótipos enraizados em nossa cultura. A Preta tece uma crítica necessária à visão errônea que se tem deste país e de suas etnias ao declarar que:

depois de mil e uma noites e dias de histórias sobre a África, entendi que por muito tempo os livros diminuíram alguns povos chamando-os de tribos, por exemplo: tribos africanas, tribos indígenas, tribos orientais etc. Os autores desses livros

costumavam dizer que certos grupos (as "tribos") eram desorganizados, atrasados – e concluíram que o deles mesmos é que era o melhor (LIMA, 2005a, p. 12).

É notória a ânsia de Preta em denunciar os estereótipos atribuídos à população negra, além disso, ela ressalta a necessidade de respeitar a diversidade, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. A obra faz isso com muita maestria ao trazer a valorização da cultura africana, como pode ser evidenciado, por exemplo, no desejo de Estevão, um dos personagens, já destacados aqui:

o que gostaria mesmo era de aprender capoeira e entrar na roda. Aqueles sim eram guerreiros: rodopiavam no ar e venciam com dupla sabedoria – a dos golpes e a do humor. Com ginga disfarçavam a arma – que era o corpo –, e a luta parecia uma dança. E então, rápidos como a justiça de Xangô, derrubavam o orgulho de muitos tiranos (LIMA, 2005a, p. 41).

Nessa passagem da narrativa, nota-se que são enaltecidos aspectos religiosos e culturais da população negra. Nota-se, também, que a obra não se prende ao passado histórico da escravização, visto que a valorização da negritude é recorrente, uma marca da produção literária infantojuvenil afro-brasileira que apresenta a quebra de estereótipos ao negro. Nesse sentido,

a imagem do negro cativo, tão trabalhada nos livros de história, contrapõe-se com a da resistência [...] Heloisa Pires Lima faz um movimento de diáspora às avessas. Para resgatar a diversidade cultural étnica (o colorido africano), o texto vale-se da memória coletiva que se tem de uma África una e, para desmitificar essa mesma ideia, leva ao leitor um conhecimento mais profundo do continente, formado de dezenas de países que se distanciam entre si (HORTA, 2010, p. 06).

Dessa forma, Preta ressalta que não há razão para privilegiar uma determinada cultura, como se verifica em sua fala ao esta dizer que é preciso “conceder a todos a mesma importância, ainda que sejam diferentes entre si” (LIMA, 2005a, p. 58). Isso é reflexo de sua busca constante pelo reconhecimento dos valores das diversas culturas, além de ser, também, proveniente de sua luta para afirmação de sua identidade, o que a leva, em muitos momentos da narrativa, a negar e contestar a subalternidade e o preconceito tão presentes na sociedade, inclusive, na escola. Por tudo isso, ela recusa a dominação e opressão a uma determinada população e assim o faz ao apresentar de maneira positiva aspectos tanto culturais quanto religiosos dos negros.

No capítulo VI, intitulado: *Histórias do candomblé*, Preta ao narrar sua experiência em uma festa de caboclo, declara:

Elas dançavam e cantavam vestiam roupas bordadas impecavelmente brancas [...] Esse dia era também o do meu aniversário, e foi assim como um presente dos céus, que conheci o candomblé. [...] A festa foi como uma flecha que me atirou para dentro de um mundo desconhecido. Até crescer, eu havia estudado em escolas de freiras católicas, e geralmente, quando se é criado numa religião, aprende-se a evitar as outras. Das religiões de origem africana sempre me chegavam informações muito preconceituosas. Sempre punham medo na gente (LIMA, 2005a, p. 54).

O fragmento evidencia que a escola, como ambiente de construção do conhecimento e cidadania, muitas vezes, ignora a pluralidade étnica e os valores religiosos de outros povos, isso corrobora para o racismo em seu próprio espaço. E a Preta faz questão de trazer no seu discurso essa realidade, mostrando ao seu leitor que foi apresentada ao conhecer o candomblé, pois conseguiu desconstruir a ideia negativa que tinha a respeito dessa religião.

Após seu relato de encantamento, ela confessa que também tinha medo e, por isso, nunca havia se aproximado dos batuques, certamente, devido à imagem negativa que a ela foi apresentada, só percebendo, enfim, a riqueza e a beleza da religião de boa parte dos seus ancestrais, depois de participar da primeira festa.

Com efeito, Preta apresenta aspectos bem peculiares das religiões de matrizes africanas, como é possível ver no trecho a seguir: “[...] A reza para os orixás se faz cantando e dançando, vestindo suas cores, alimentando-se de comidas abençoadas por eles. Para os iorubas cada orixá é um espírito do mundo” (LIMA, 2005a, p. 55), explicando, assim, que cada orixá tem lenda própria que o revela, bem como cores que o representam, a comida de que ele mais gosta, um elemento da natureza a que ele está associado e as cantigas que são feitas para ele.

Ela se mostra empolgada em trazer para seu leitor vários conhecimentos sobre aspectos religiosos da população negra, no intuito de desconstruir um imaginário negativo que se tem a respeito das religiões de matrizes africanas. Dessa forma, Preta apresenta esclarecimentos importantes que possibilitam maior compreensão, conforme verifica-se no excerto abaixo:

Enfim, todas as casas de candomblé – ou ilês – têm um sacerdote ou sacerdotisa. Chamados pai-de-santo ou mãe-de-santo, são pessoas de grande influência sobre os que frequentam a casa, exatamente como os sacerdotes das igrejas católicas, das sinagogas, dos templos budistas, das mesquitas e dos demais centros de religiosidade (LIMA, 2005a, p. 59).

Isso revela um rico conhecimento da Preta sobre esta religião de matriz africana, que é rotulada por muitos, como um mal na sociedade contemporânea, que ainda privilegia os valores culturais e religiosos eurocêntricos, enquanto outras religiões como a citada é vista com muito preconceito e discriminação, e, infelizmente, na maioria das vezes, a própria

escola alimenta isso, seja silenciando ou através da intolerância religiosa. Todavia, a narrativa em pauta vem contestar essa realidade, ressignificando valores firmados por esta sociedade racista.

A esse respeito, vale ressaltar também que a ignorância com relação a tais religiões gera um ambiente que fomenta a intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos os negros, pois, na maioria das vezes, até quem não é adepto dessa religião sofre com os estereótipos, ademais tem o seu direito de pertença e identidade negado em função do racismo.

Desse modo, a narrativa não poupa as palavras para mostrar ao seu leitor que todos merecem respeito, independentemente da cor da pele e de seus traços fenóticos e que crianças e jovens precisam desenvolver suas potencialidades e construir saberes, sem terem que conviver com os estereótipos e o racismo, até mesmo na própria sala de aula, conforme se verifica, também, em *Diferente de ser igual*, último capítulo do livro. Nele, Preta vai reforçar que as diferenças são necessárias e que todos são dotados dos mesmos direitos, uma espécie de denúncia ao racismo, como se evidencia a seguir: “enfim, iguais e diferentes podem ser diferentes e iguais. A diferença enriquece a vida e a igualdade é um direito de todos. Somos iguais nos direitos à vida” (LIMA, 2005a, p. 63).

A partir do exposto, Preta reafirma sua extrema inteligência, pois demonstra conhecimento do artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual reforça que todos têm os mesmos direitos e os órgãos da sociedade devem garantir o respeito desses direitos, o seu reconhecimento e a sua aplicação.

Durante toda a obra, é perceptível o desejo da Preta em desconstruir o imaginário ocidental negativo a respeito da África, principalmente, quando apresenta ao leitor infantojuvenil um pouco da História e da cultura desse continente, com suas variadas etnias repletas de valores históricos e culturais, numa perspectiva desmistificada, conforme se lê no fragmento que segue: “a África é negra ou muito colorida?” (LIMA, 2005a, p. 11), “e são muitas Áfricas! E todas muito coloridas!” (LIMA, 2005, p. 19), formada por diversas etnias.

Este colorido a que a protagonista se refere remete a energia dos povos africanos, sua riqueza e diversidade cultural. Verifica-se tal fato também na passagem: “a África não é um país, mas um continente com muitos países, e cada qual com etnias diferentes. Então, em quantos lugares da África eu tenho origens?” (LIMA, 2005a, p. 09).

Diante disso, é notório a percepção de Preta a respeito das diferenças existentes entre os povos e, por meio de suas historietas, ela tenta romper com a ideia de superioridade étnica,

conforme se verifica no excerto abaixo, em que a protagonista reconhece o valor histórico e cultural das várias etnias que constituem o continente africano:

E dá para imaginar, cada etnia troca histórias com outras etnias. O mais gostoso é desembrulhar o tempo e ver as mesmas histórias, de um mesmo lugar, construídas com pedaços diferentes. É a mesma, mas é diferente. E lá na África, são milhares de africanidades em formas de contos de épocas incontáveis (LIMA, 2005a, p. 14).

A ideia de reconhecimento e valorização da pluralidade étnica é muito marcante em *Histórias da Preta*. Há uma busca constante em evidenciar tal fato. Em uma das historietas da Preta: *Um jeito de olhar*, ela narra com muita simplicidade que o belo está presente em todas as cores, conforme se verifica a seguir:

chegou na escola um menino de olho azul. Quando os olhos azuis passavam pelo corredor, só se viam todos os olhos negros e castanhos olhando para ele. E todo o mundo queria, por um instante, ter aqueles olhos azuis. Ai, lembrei de um amigo de olhos negros que se mudou para uma terra que todo mundo tem olho claro. Quando seus olhos negros passeavam pelos corredores de lá, um monte de olhos azuis ficava olhando e querendo os olhos dele (LIMA, 2005a, p. 14).

Com base no fragmento supracitado, torna-se evidente que Preta quer mostrar que há beleza em todos os povos, independente das características de cada um, rompendo, mais uma vez, com estereótipos negativos que associa o negro à violência, à preguiça e à falta de inteligência. Contudo, romper com tais concepções não é uma tarefa fácil, e isso é perceptível no decorrer do texto, quando a narrativa apresenta indícios de que Preta enfrenta momentos de crise identitária, pois, até autodeclarar-se negra, ela se assume de diversos tons, sendo possível pensar que ela pode ter vivenciado alguma situação de racismo, o que é um entrave para a afirmação da identidade negra, já que a construção identitária, conforme Hall (2006), é assinalada pela diferença e pelas semelhanças nas relações sociais. Isso é visível no excerto a seguir:

quando os outros diziam que eu era preta eu achava estranho. – Eu não sou preta, eu sou marrom. Cor de doce de leite, como canela, como o chocolate, como brigadeiro. Cor de telha, cor de terra. Eu sou assim... Da cor dos olhos dos meus pais! E fui descobrindo aos poucos que eu era Preta marrom, uma menina negra (LIMA, 2005a, p. 08).

Tal abordagem dialoga com o pensamento de Bauman (2005, p. 17-18) ao este afirmar que o pertencimento e a identidade

não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os

caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade.

Nota-se que gradativamente ela vai se percebendo e se aceitando como uma menina negra. Acerca disso, é interessante mencionar que seu elo com a tia Carula tinha um motivo especial, pois “só ela sabia me chamar de Preta desse jeito que ficou tão doce” (LIMA, 2005a, p. 08). A partir de sua fala, Preta reconhecia que não havia racismo na forma de se expressar da tia, ao contrário disso, havia muito amor e carinho. Por outro lado, quando os demais a chamavam assim, a protagonista notava que havia outro sentido.

De acordo com Lima e Paes (2012), Preta, ao narrar a si mesma, abre caminhos para trazer a discussão de como é ser negro no olhar do outro, considerando os sentidos dado para diferenciar os afro-brasileiros em relação às pessoas não negras no Brasil. Além do mais, Preta busca reconstruir a autoestima do negro baseada na valorização afetiva construída no ambiente familiar em conjunto com os valores estéticos próprios da negritude.

Por tudo isso, Preta sentia-se indignada ao perceber que até os instrumentos de ensino propagava preconceito e racismo, como se verifica no fragmento a seguir:

entrei na biblioteca e abri o dicionário do Aurélio. Procurei a palavra negro e entre os seus significados estavam estes: “sujo, encardido”, “triste”, “maldito”. Mais embaixo vinha negrura, palavra que podia ser associada a idéia (*sic*) de crueldade, perversidade, ruindade, falta, erro, culpa. Sai da sala achando que ser negro não era muito bom não. Passei pela secretaria e uma moça falava em tom de desespero: “A coisa está preta” Pensei então: “Assim eu não vou querer ser nem negra nem preta” (LIMA, 2005a, p. 48).

Diante de tal situação, observa-se que a protagonista, a partir dos conceitos que ela mesma descobre tanto no dicionário quanto na fala do outro, nega-se a aceitar a identidade negra, vivencia o racismo e prova dos seus efeitos nefastos que, para Gomes (2001, p. 93), “são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados”. Nesse sentido, o dicionário corrobora também para a divulgação de um pensamento racista, o qual leva a protagonista a não querer assumir sua identidade negra.

De acordo com Dalvi (2013, p. 80), isso acontece porque

os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas).

Torna-se evidente que a personagem Preta é exemplo do sujeito pós-moderno, descentrado e híbrido, que devido ao meio social em que está inserido, se apropria de uma identidade que não é fixa, mas fragmentada, o qual passa por mudanças continuamente, à medida que recebe influências nas relações sociais (HALL, 2006). Isso porque, a protagonista, adota uma identidade de resistência que não se submete a imposições e rejeita a exclusão, o descaso, o não reconhecimento e luta por sua afirmação enquanto tal, embora passe por várias dificuldades.

Nesse contexto, é visível também no personagem Estevão o desejo de sair da condição de subalternidade que a sociedade o colocava como se observa no fragmento “Estevão sabia que teria que brigar muito para conseguir ser importante” (LIMA, 2005a, p. 41).

Vale ressaltar, ainda, que Preta é muito crítica e, por meio de seus relatos, suscita diversas reflexões sobre aspectos da formação identitária negra, como se verifica na passagem:

Ser negra é como me percebem? Ou como eu me percebo? Ou como vejo e sinto me perceberem? [...] Como é, afinal, ser uma pessoa negra? Eu respondo quando responderem como é que é ser uma pessoa que não é negra? [...] Mas ser negro é muito mais do que ter um bronze na pele (LIMA, 2005a, p. 08).

Por conseguinte, na historieta da Preta denominada *Invisíveis*, a protagonista tece também, por meio de seu discurso, profundas reflexões sobre a representação da imagem negra em espaços diferenciados: na escola, nas narrativas infantis, na televisão dentre outros, propiciando, dessa forma, ao leitor infantojuvenil, perceber o racismo praticado a essa população.

Nesse sentido, a Preta questiona e, de forma crítica, se recusa a aceitar uma imagem estereotipada e a condição subalterna:

Como é o ser negro que aprendi na escola? Lembro do retrato de um homem amarrado, a calça abaixada, apanhando no tronco. Essa era uma imagem que aparecia repetidamente nos livros escolares. Por que mostravam sempre a mesma figura negra totalmente dominada? Nunca aparecia de outra forma. Era um retrato congelado. Existem muitas outras histórias construídas pelos negros, mas, como elas não aparecem nunca, na prática são invisíveis: é como se nem existissem (LIMA, 2005a, p. 47).

O fragmento supracitado confirma a denúncia de Preta ao descaso, a falta de conhecimento dos aspectos histórico-culturais da população negra, sendo, quase sempre, apresentado o negro como incapaz, na condição de perdedor social, fracassado, sem condições de mobilidade social, pois os caminhos de autoafirmação se acham bloqueados, e, sem

qualquer assistência. Vale destacar que estes foram efetivamente condenados à marginalidade, o que os colocava em uma condição inferior em relação ao branco, devido a etiqueta colocada de escravo, às vezes, essa imagem ainda aparecia pior, relacionada ao bandido, sem educação, vítimas de interpretações errôneas, não conseguia um espaço na sociedade, herança de um passado opressor. O trecho a seguir exemplifica isso, como se lê:

E nas historinhas infantis, então? O único personagem de que me lembro é o Gato Félix, que é um gato preto, Nunca encontrei personagens negros fazendo papel principal num enredo de amor ou numa aventura. Nas poucas histórias em que eles ganham destaque, são pobres e tristes, na melhor das hipóteses. E na televisão, nos cartazes do shopping, nas revistas, a regra é esta: quando aparece a imagem de uma pessoa bem-sucedida, bonita, charmosa e competente, essa pessoa não é negra... (LIMA, 2005a, p. 47).

O fato de a protagonista apresentar esse relato mostra seu desejo de denunciar a falta de representatividade do negro, bem como os estereótipos negativos a ele atribuídos, o que, conforme destaca Bhabha (2007), marginaliza o sujeito, omite verdades, apresentando aquele que sofre estereotipação como desqualificado por causa de sua etnia, justificando a conquista de uma raça sobre outras.

Ainda a respeito da presença de personagens negros na literatura brasileira destinada a crianças e jovens, a estudiosa Abramovich (1983, p. 36-37, grifos da autora) reforça que

o preto? Ora, **somente ocupa funções de serviçal** (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário...). **Normalmente é desempregado, subalterno**, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência (*sic*), coadjuvante na vida... **Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda**. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas... **Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Altivos e elegantes?? Nunquinho...**

É notório que o personagem negro possuía um espaço bem delimitado, o da subordinação. Isso reforçava a visão de subalternidade em relação às demais populações. Ele era destituído de funções ou papéis sociais de prestígio. Por isso, muitos personagens tinham o desejo de embranquecimento como uma condição para ser aceito e, conseqüentemente, mudar sua posição social.

Diante desse panorama, Preta vai denunciando a quase ausência de personagens negros, sua representação caricata, bem como a visão de sua inferioridade que se tinha em relação aos demais povos, sendo destituídos de funções ou papéis sociais de prestígio.

A narrativa em tela ainda suscita reflexões sobre os estereótipos que rotulam determinado grupo por razões étnicas, sociais, políticas, dentre outras. Como está destacado no trecho a seguir: “dizem que sou *afro* – etiqueta para todos ou tudo o que é parecido com

algo ou alguém da África. *Euro* é a etiqueta para semelhanças europeias E outros continentes, que etiquetas recebem?” (LIMA, 2005a, p. 09). E continua denunciando os estereótipos e o racismo, destacando: “se alguém diz, por exemplo, que fulano ‘fez um serviço de preto’, isso quer dizer que no fundo a pessoa acha que todas as pessoas negras sempre fazem trabalhos mal feitos. E isso por acaso é verdade? (Não, é racismo.)” (LIMA, 2005a, p. 48).

Tais informações evidenciam e dialogam com o pensamento de Schwarcz (1998), quando esta declara o quanto o racismo é visível na sociedade, tendo a raça como fundamento, se manifestando por meio de práticas ora conscientes ora inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo étnico ao qual se pertença. O que se torna ainda pior, ele vai além das expressões e brincadeiras pretensamente desimportantes, as quais humilham e agridem aqueles que sofrem cotidianamente com elas, causa prejuízos irreparáveis na construção identitária dos sujeitos.

Isso significa dizer que os estereótipos negativos relacionados à negritude não devem ser perpetuados, posto que trazem malefícios a personalidade do sujeito. A obra em análise evidencia que não deve haver soberania de nenhuma população sobre a outra, mas que se faz necessário o reconhecimento das diferenças, como uma ação necessária, a fim de que crianças e jovens tenham uma visão positiva de si e dos outros. Tal ideia é defendida por Munanga (2005, p. 15) ao mostrar a necessidade do reconhecimento de “que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral”, mas, infelizmente, nem sempre isso acontece.

Diante dessa realidade, merece ser ressaltado que o descaso para com a população negra pós-abolição não escapou das *Histórias da Preta*, conforme se verifica no trecho em destaque a seguir: “finalmente uma lei os libertou - mas não cuidou deles. É como se tivesse havido uma guerra e depois ninguém tivesse cuidado dos feridos” (LIMA, 2005a, p. 43). Há, nessa passagem, a presença de uma voz que clama por justiça social, podendo redimensionar o olhar do leitor, por meio de seu discurso de caráter político, uma vez que a História registra que, mesmo pós-abolição, os negros foram vítimas de menosprezo e discriminação, o que tornou ainda maior sua marginalização social; os imigrantes europeus não só dominaram o mercado de trabalho como também expulsaram os negros de determinadas ocupações comerciais e artesanais (GORENDER, 1988). A protagonista mostra sua indignação com o descaso para com a população negra, ao afirmar que:

uma sociedade desenvolvida é aquela que cuida para que todos combinem o que é melhor para todos [...] mas, na história das pessoas negras, assim como na história de outros grupos, o descaso e a violência continuam presentes, o que entorta muitos de seus direitos (LIMA, 2005a, p. 51).

Preta ainda insiste em afirmar que “lá na África, são milhares de africanidades em formas de contos de épocas incontáveis. E todas podem ser contadas outra vez” (LIMA, 2005a, p. 14). Isso mostra que há muito a ser desbravado sobre esse continente, que ainda é visto por muitos de maneira tão negativa, sendo desafiador romper com os estereótipos que já são parte do senso comum e reconhecer a pluralidade étnica e consequentemente cultural, negando um sistema de ensino homogeneizador.

De forma serena, a Preta encera suas histórias afirmando que elas “[...] não têm fim. Daqui a pouco vou descobrir uma nova rua, atravessar uma avenida, sobrevoar uma cidade e conhecer uma nova história” (LIMA, 2005a, p. 63). Fica evidente a capacidade criativa de Preta, seu potencial enquanto criadora de histórias, assim mostrando-se, através da narrativa, que o negro é capaz, não pode ser silenciado, contribuiu e ainda tem muito a contribuir na formação cultural do país, mas faz-se necessário ser visto sem o olhar da subalternização, sem etiquetas permeadas de estereótipos negativos, reconhecê-lo como parte integrante da cultura nacional.

A autora, na última página do livro, intitulada “bibliografia recheada”, pontua que é preciso pensar nas crianças negras e lindas que precisam de um carinho a mais desse mundo. Ela destaca que “é um direito delas, ter espaço onde não se sintam constrangidas” (LIMA, 2005a, p. 64). Isso significa dizer que é mais do que necessário a criação de um ambiente acolhedor que não silencie a cultura afro-brasileira, potencializando, dessa forma, as discussões e as atividades pedagógicas, haja vista que estas crianças precisam de representações positivas que dialoguem com o próprio corpo e sua essência.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a obra, ao apresentar o discurso de Preta, aparentemente espontâneo, traz consigo uma perspectiva política e ideológica com um grande valor, visto que pode contribuir na formação de crianças e jovens, uma vez que a protagonista se mostra engajada na luta contra o racismo e defende durante a maior parte do texto a importância da convivência pacífica em meio às diferenças, pois estas tornam o mundo colorido e, consequentemente, mais belo. Conforme verifica-se nas palavras de Almeida (2015, p. 109-110),

o discurso da coisificação é facilmente desconstruído na narração de *Histórias da Preta*. Preta é uma personagem que representa a “minorias” emudecida que é a criança-menina-negra, por subverter pelo poder da fala, pelo “eu sou”, bem como ao

apresentar as Áfricas para o público leitor. Sua voz está carregada de discursos políticos. De seu lugar de fala, ela fala muito.

Porquanto, a narrativa provoca educadores a revisitar sua prática pedagógica e não conformar-se com a atual conjuntura social brasileira e a pouca vontade de mudanças, tendo em vista uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite à diversidade étnico-racial, desconstruindo pensamentos racistas, conforme prevê os documentos norteadores que regem o ensino e defendido pelo estudioso Munanga (2005), ao este alertar o quanto o racismo é nefasto, sendo urgente combatê-lo e, para tal, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque nessa luta.

Para tanto, o autor enfatiza que é preciso lembrar que a sociedade brasileira é plural, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, portanto só é possível construí-la democraticamente respeitando a diversidade, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

É pertinente ainda acentuar que a oferta da obra *Histórias da Preta* (2005), no ambiente escolar, é um caminho possível para a desconstrução de estereótipos a respeito do negro na sala de aula, bem como uma maneira de romper o silêncio da escola em relação à literatura infantojuvenil afro-brasileira. Uma vez que,

nesses textos há o centramento na causa do negro no Brasil, na luta por sua indiscutível afirmação cultural na realidade brasileira, e que eles se convertem, legitimamente, em revelação, denúncia, ruptura, produto cultural afirmativo, realizado por escritores que, mais do que quaisquer outros, têm condições de concretizá-lo (PROENÇA FILHO, 2004, p. 187).

Ademais, é urgente evitar materiais didáticos que legitimam o racismo, ao priorizarem a construção de valores eurocêntricos e reforçarem os estereótipos que afetam negativamente a população negra, contribuindo para que crianças e jovens enfrentem crises identitárias.

Para tanto, faz-se necessário romper com concepções racistas e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presentes. Assim, a diversidade torna-se um desafio dentro da sala de aula, tendo em vista a construção de um ambiente que valorize as diferenças e leva em consideração a multiplicidade de costumes e práticas.

Nesse panorama, a escola não pode negar e silenciar produções literárias tão ricas quanto as obras apresentadas, tampouco deve privilegiar uma determinada literatura, permitindo que seja transmitida aos estudantes a ideia de superioridade da literatura produzida por escritores brancos. Ao contrário disso, é preciso abolir qualquer prática educativa racista

que pode prejudicar a afirmação identitária da criança e do jovem negro, além do que é preciso ter em vista que calar-se diante do problema não exclui as diferenças, mas sim, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente, posto que esse não é apresentado em suas múltiplas facetas e possibilidades.

Dessa forma, espera-se que a literatura infantojuvenil afro-brasileira encontre terreno fértil na escola, e que esta possa romper com a promoção de uma educação eurocêntrica, que privilegia a cultura branca e busca silenciar a negra, potencializando, assim, as relações étnico-raciais, conforme preconizam os documentos oficiais norteadores da educação e é defendido neste trabalho.

VII

LITERATURA E ESCOLARIZAÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS

A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação.

Michel Thiollent

Esta seção, a princípio, promove reflexões sobre a literatura, discutindo sua importância na formação do senso crítico dos estudantes, além de evidenciar algumas perspectivas relacionadas à escolarização desta, mostrando os aspectos positivos e os entraves desse ensino, posto que este, infelizmente, ainda não está presente de maneira significativa no ambiente escolar, sendo, portanto, objeto cultural apenas de uma pequena parcela da população.

Na sequência apresenta-se o percurso metodológico utilizado nesta dissertação, descrevendo, assim, o tipo de pesquisa quanto à abordagem e ao procedimento. Em seguida, delimita-se o *corpus* de análise, expondo as categorias utilizadas para a leitura das obras. Por fim, descreve a sequência didática utilizada no produto educacional elaborado como parte integrante desta pesquisa.

7 – Literatura e ensino

O texto literário apresenta diferentes imaginários, diversos sentimentos, comportamentos e valores, por meio dos quais uma sociedade se expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos e suas utopias (LAJOLO, 2008).

Nesse sentido, é visível a relevância do ensino da literatura no ambiente escolar, tendo em vista que a leitura literária pode também possibilitar à formação crítica do estudante e, conseqüentemente, o exercício pleno de sua cidadania. Vale ressaltar, ainda, que a literatura atua como agente propiciador de conhecimentos vários, de formação e de transformação das mentes, por isso, importa que se compreenda que esta assume muitos saberes “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhe dará um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 1979, p. 18-19).

Através da afirmação de Barthes, infere-se que o texto literário pode favorecer o enriquecimento intelectual, bem como suscitar por meio do contato com os diversos saberes que ele proporciona a construção do senso crítico, à medida que oferece novas descobertas, por meio da experiência com o desconhecido.

Para Zilberman (2008), a literatura é ambígua, podendo provocar no leitor um efeito duplo: acionar sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, bem como pode suscitar um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. Dessa forma,

a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

De modo semelhante, Gomes (1998, p. 04) afirma que a literatura expressa “os anseios, angústias, ideologias de toda uma sociedade. É capaz também de desvelar eloquentemente seus silêncios, revelando aquilo que a sociedade, [...] não ousa dizer”, isto é, o texto literário oferece possibilidades para o exercício da reflexão, inserindo, principalmente, a criança e o jovem por estarem em formação em um contexto de letramento, proporcionando conhecimento e novas formas de conceber a realidade, já que os conflitos e anseios dos personagens, muitas vezes, se aproximam dos deles.

Assim, “a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade” (SOARES, 2004, p. 31), ou seja, ela não pode ser vista apenas como entretenimento, haja vista que “amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p. 24), podendo tornar os sujeitos mais compreensivos e mais tolerantes.

Nessa acepção, a abordagem do texto literário adotada nesta pesquisa, portanto, vai além da dimensão estética, pois devido à natureza dos textos, objetos de estudo e análise recortados, privilegiou-se o referencial teórico que enfatiza os cruzamentos entre literatura e sociedade (CANDIDO, 2004), já que os fatores sociais atuam na composição do que há de essencial na obra de arte, se fazendo presente também no texto literário os aspectos históricos e filosóficos.

Nesse sentido, nesta dissertação, evidencia-se a dimensão sociocultural da literatura, na medida em que age como uma consciência coletiva de diferentes sociedades, bem como comporta a dimensão histórica, tendo em vista que é capaz de recontar os itinerários históricos experienciados na formação das sociedades (REIS, 2013).

Porquanto, faz-se necessário evidenciar estas dimensões da literatura, haja vista que o *corpus* de análise são obras infantojuvenis afro-brasileiras, as quais são terrenos férteis para suscitar reflexões de temáticas sociais importantes, como questões étnico-raciais.

7.1 – Escolarização do Texto Literário e seus entraves

É notório que durante muito tempo o ensino de literatura foi negligenciado nas escolas brasileiras, devido a ausência de valor prático atribuído ao texto literário, principalmente pela sociedade capitalista, que não valorizava atividades que não gerasse o lucro, causando prejuízos aos estudantes.

De acordo com Zilberman (2008), foi na virada dos anos 70 para os anos 80 que se intensificaram e ampliaram as discussões acerca da leitura na escola e do papel da literatura no ensino. No entanto, mesmo com o aumento dos debates sobre a necessidade desse ensino, os fatores como a falta de entendimento acerca da importância da leitura literária na sala de aula, a prioridade que muitos discentes dão a transmissão de conhecimentos de gramática e produção textual, têm corroborado para o atual cenário acerca do ensino do texto literário nas escolas brasileiras, principalmente no ensino fundamental, o qual resisti às mudanças e se ver relegado a um lugar secundário, dificultando a formação de crianças, adolescentes e jovens.

Diante desse panorama, defende-se a urgência em propiciar a leitura do texto literário em sala de aula para que o estudante possa ter acesso aos acervos literários, desde os clássicos até as obras que fazem parte do seu repertório sociocultural, já que a leitura do texto literário pode, também, contemplar “o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento” (SILVEIRA, 2005, p.16).

Sob esse viés, a leitura e o estudo do texto literário têm muito a contribuir para a formação pessoal, o autoconhecimento, além de ampliar a visão de mundo dos sujeitos, a formação da personalidade e do senso crítico, desconstruindo preconceitos e reforçando princípios de multiculturalidade e respeito às diferenças.

O Currículo de Pernambuco para o ensino fundamental, com respaldo na *Base Nacional Curricular Comum*, faz referência a este ensino, ao afirmar a importância do estudante

envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (PERNAMBUCO, 2018, p. 56).

O documento norteador supracitado defende que a literatura precisa ganhar espaço e sentido no ambiente escolar, não ficando à margem, pois são notórias as contribuições do texto literário na formação humana, premissa defendida por Candido (2004). Além disso, por meio da leitura literária, é possível o sujeito penetrar no âmbito da alteridade.

Entretanto, é pertinente destacar, ainda, a importância da escolarização da literatura de maneira significativa, tendo em vista que quando aplicada de forma inadequada causa prejuízo para o educando, uma vez que retira do texto literário sua essência, contribuindo para afastar potenciais leitores, bem como os fazendo pensar que a literatura é difícil e para poucos, excluindo os leitores em formação de terem acesso aos mais diversos gêneros literários. Cosson (2014, p. 120) também reforça a importância da escolarização da literatura ao afirmar que

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética.

Para que isso aconteça, faz-se necessário um trabalho com o texto, objeto artístico, de maneira coerente. Noutras palavras, que a experiência de leitura aconteça com a obra e não apenas com fragmentos de textos, atividade recorrente nos livros didáticos, a qual já foi comprovada em estudos como de Bordini e Aguiar (1993, p. 37), que tal prática dificulta a construção de sentidos das obras “produzindo no imaginário do aluno leitor um caos de representações desarticuladas que nem de longe correspondem ou insinuam a proposta de cada original”.

Dalvi (2013), também, propõe que o ensino de literatura passe a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, estas podendo ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula. Para tanto, apresenta alguns caminhos possíveis para o trabalho com a literatura na escola de maneira expressiva.

Para a autora, é importante disponibilizar o texto literário na aula, de maneira integral, devendo, então, sua integralidade ser objeto de leitura, compreensão e discussão; inserindo, assim, os estudantes em circuitos ou sistemas mais e mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, roda de leitura, encontros com escritores, leitura de críticas e resenha jornalísticas, pesquisa na internet, criação de adaptações, paródias, homenagens, recriações, traduções.

Além disso, ela reforça a relevância de fazer da leitura literária um desafio, um hábito, para isso, é necessário adicioná-la ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos, até mesmo do professor, não a considerar como área apêndicula da disciplina de português, evitando lançar um leitor a leitura sem considerar os riscos envolvidos, tentar, tanto quanto possível, equacionar idade, adequação vocabular e temática.

Rouxel (2013, p. 20), por sua vez, afirma que

pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também [...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra.

Quando se pensa em definir a finalidade do ensino do texto literário, ou seja, a escolarização da literatura, pontua-se, aqui, que apenas o ato da leitura dos textos sem mediações pedagógicas não é suficiente para a construção do sujeito crítico tão almejado por todo professor, uma vez que a leitura não é necessariamente uma atividade simples, ao contrário, requer muito além de habilidades de decodificação, é um processo de previsão e inferências contínuas proporcionadas pelo texto. Além do mais,

a escrita literária pode ser entendida como prática dotada de um certo índice de especificidade técnica, empreendida por um sujeito que a leva a cabo num contexto cultural a que dificilmente é indiferente e assumindo uma atitude diversa da de outros sujeitos quando enunciam outras linguagens (REIS, 2013, p. 79).

Nessa perspectiva, pode-se depreender que o texto literário se insere em um campo particular da linguagem, que requer tratamento específico, haja vista suas peculiaridades. Assim, em um mundo em mutação, é urgente que o professor de língua coloque “em causa a função de ‘literário’, e distinga, na análise, o que diz respeito ao efeito estético e o que diz respeito a outras funções que o texto assume enquanto obra de linguagem” (MAGNANI,

2001, p. 51), não negligenciando o ensino do texto literário, mas ofertando-o, reconhecendo que este pode suscitar questões importantes à formação humana.

Essa preocupação com o ensino de literatura é frequente, Todorov (2009), por exemplo, em *A Literatura em Perigo*, aponta para essa problemática, enfatizando que não são os bons escritores e conseqüentemente os bons textos que podem desaparecer, mas o perigo consiste na maneira como o texto literário é ofertado na escola, pois muitas vezes o contato que o discente tem em sala não é com o texto literário, mas com a historiografia da literatura. Nesse sentido,

[...] mais do que ensinar a literatura pelo viés historiográfico ou estético, é importante ensiná-la pelo viés ético. Nesse caso, o ensino ético pressupõe deixar que a literatura seja, sem remendos e sem oscilações de questões caras à formação humana (LEURQUIN; COUTINHO, 2019, p. 22).

A maneira como a leitura do texto literário é trabalhada no ambiente escolar pode ou não propiciar a aquisição e a produção do conhecimento não alienante, estimulador do senso crítico, bem como o movimento de conscientização e questionamento da realidade, por isso reforça-se a ideia de um ensino do texto literário pelo viés da multiplicidade de sentidos, devendo, dessa forma, ser considerado que o texto pode ser contestado, já que cada leitor com suas experiências de leitura o compreende de maneira singular. Como defende Aguiar (2013, p. 153-154), ao afirmar que

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida. [...] cada um traz para o ato de ler sua linguagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significado as indicações oferecidas pelo texto.

Isso permite afirmar que cada leitor é único e o mesmo texto pode proporcionar experiências e saberes diferentes, mas para que estes sejam efetivados é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, já que, de acordo com Rouxel (2013, p. 28), “a literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar”.

Assim, entende-se que é preciso buscar alternativas para os impasses no que diz respeito ao ensino de literatura, reforçando a oferta do acesso a leituras de obras literárias em sua integralidade, bem como reconhecendo que a literatura não está alheia ao seu papel social, já que “para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica do seu leitor/receptor” (COELHO, 2000, p. 29), sendo, pois,

uma manifestação artística indispensável para a difusão da cultura e para a democratização do conhecimento.

Reforça-se, ainda, que a escolarização significativa da literatura é de suma importância para o desenvolvimento humano, uma vez que o texto literário é instrumento capaz de proporcionar reflexões, denunciar e contestar fatos consolidados, que caminham há muito dentro da estrutura sociocultural.

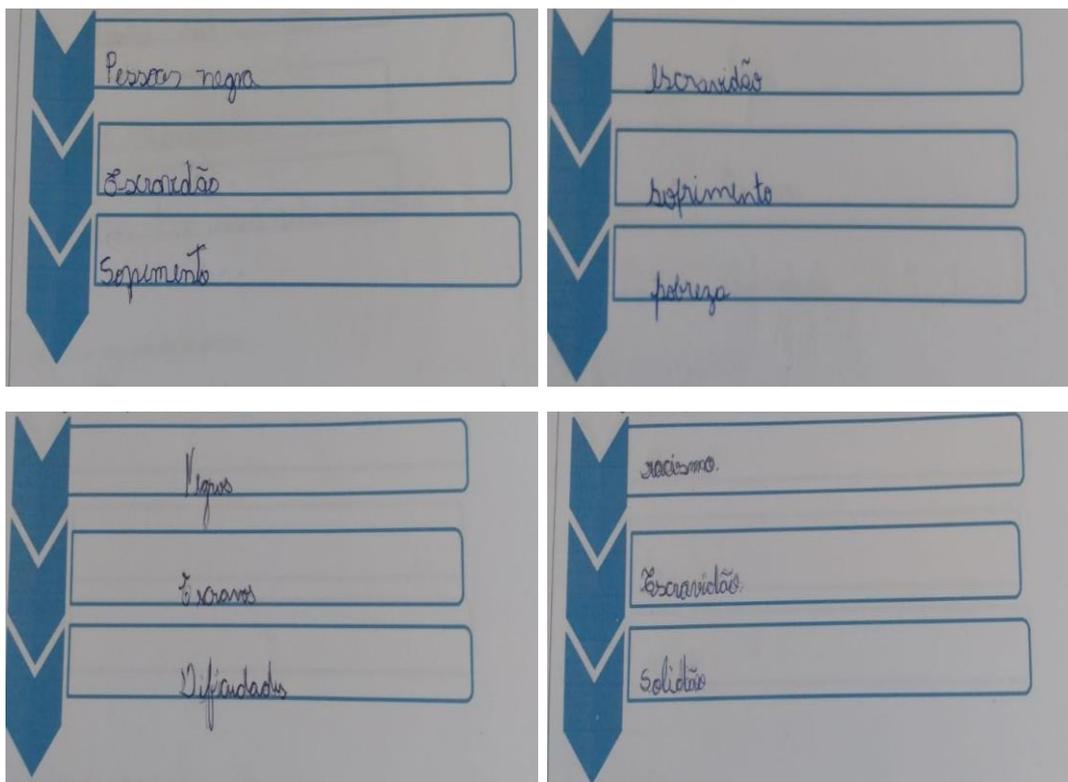
Dessa forma, reitera-se a necessidade de nas aulas de língua portuguesa haver um maior espaço para o ensino de literatura que se fundamente na leitura literária, como uma prática dialógica necessária, já que provoca e instiga o leitor retirando-o da passividade diante do texto. Além disso, conforme Candido (2004), a literatura ajuda a dar forma aos sentimentos e compreender melhor o mundo, podendo propiciar mais humanização aos sujeitos. Sendo esta, pois, mais que necessária no contexto educacional.

Portanto, apresentado a necessidade da leitura do texto literário no âmbito escolar, ressalta-se a importância da inserção da literatura infantojuvenil afro-brasileira, defendida nesta pesquisa, posto que esta ainda é silenciada em muitas escolas no país, conforme já exposto, sendo de grande relevância sua leitura e ensino, tendo em vista à desconstrução de estereótipos a respeito do negro, o que pode, também, corroborar para sua afirmação identitária.

7.2 – A Motivação e o contexto da pesquisa

Uma pesquisa, geralmente, surge a partir do momento que se encontra um problema e junto a este, nascem inquietações, que vão sendo materializadas por meio da busca de um respaldo científico e conseqüentemente da sistematização das descobertas, haja vista que o ser humano observa o seu meio e investiga aquilo que o preocupa.

Nesse sentido, a motivação para esta pesquisa foi obtida no contexto educacional da própria pesquisadora, através da realização de uma atividade de leitura do conto *As mãos dos pretos* (2000), de Luís Bernardo Honwana, em uma turma do 8º ano em (2019), que tinha como objetivo levar os estudantes ao conhecimento e estudo do texto literário do escritor moçambicano. Antes de realizar a leitura do texto, em um momento de provocação, foi apresentado o título do conto e os estudantes foram questionados sobre o que eles imaginariam encontrar na história. As expectativas dos estudantes em relação a narrativa podem ser contempladas nos recortes da atividade a seguir:

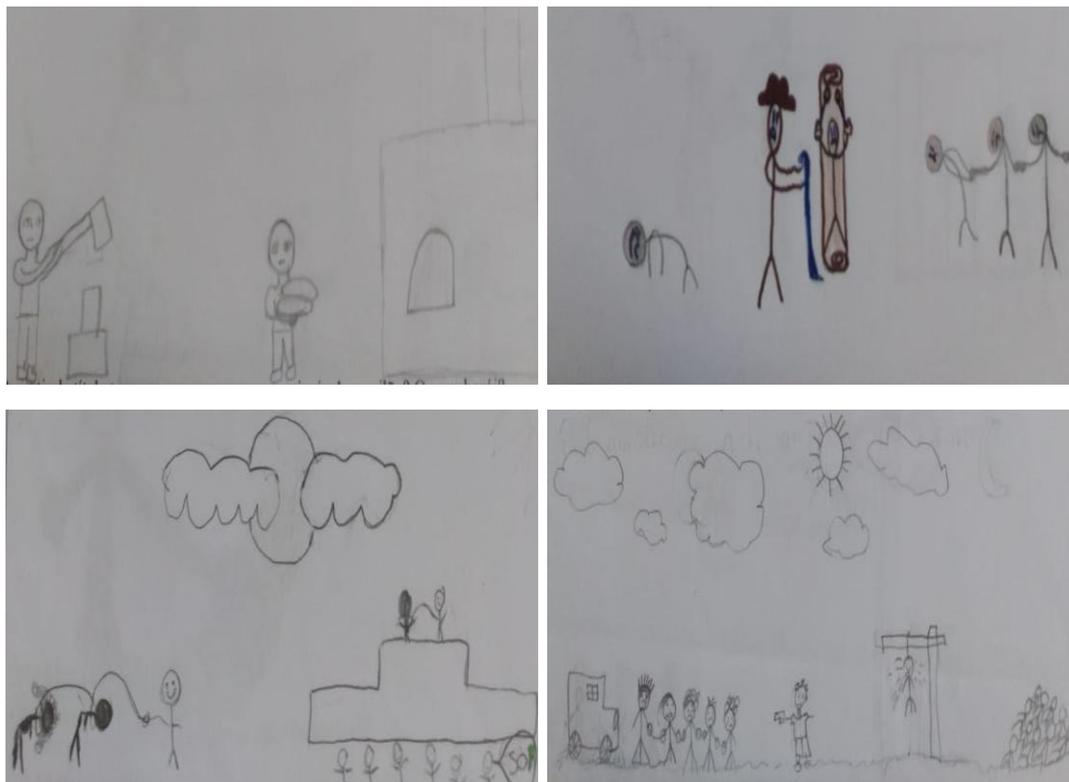


Fonte: acervo da pesquisadora

Nota-se a partir da leitura apenas do título do conto, que a visão que a maioria tinha do negro era marcada por estereótipos negativos, ou seja, a imagem do negro, pelos estudantes, foi vinculada apenas ao período da escravidão.

Ao serem solicitados que ilustrassem um fato que possivelmente estaria presente na narrativa, a grande maioria mostrou que desconhece outro aspecto que não seja a escravização negra. O negro é representado nas ilustrações como perdedor social, em uma condição subalterna. Conforme verifica-se:





Fonte: acervo da pesquisadora

A situação apresentada despertou o interesse em desenvolver esta pesquisa, tendo em vista promover o ensino da literatura infantojuvenil afro-brasileira no ensino fundamental, através das obras *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, visando à desconstrução de estereótipos a respeito do negro na sala de aula, bem como rompendo o silêncio da escola em relação à produção literária infantojuvenil afro-brasileira.

7.3 – Tipo de pesquisa

A proposta inicial era adotar a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005), já que através dela, a pesquisadora poderia desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, inclusive, faz parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras. No entanto, devido ao cenário causado pela pandemia do Novo Coronavírus que impossibilitou a execução da proposta de intervenção e com base na resolução *Nº 003/2020*¹¹ disponibilizada pela Coordenação Nacional do PROFLETRAS, a qual afirma no Art. 1º que

¹¹ COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS). Normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras – Profletras. **Resolução nº 003/2020** – Conselho gestor, de 02 de junho de 2020.

“os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial”, e no Art. 2º que “o trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.)”.

Por isso, a pesquisa tornou-se bibliográfica, mas com a elaboração de um Produto educacional, um material didático para ser aplicado em um momento oportuno, tanto pela pesquisadora, quanto pelos demais professores que reconhecem a necessidade da oferta da literatura infantojuvenil afro-brasileira no ensino fundamental.

Neste Produto educacional foram empregadas sequências de atividades a serem desenvolvidas que poderão transformar a realidade presente em sala de aula com o texto literário infantojuvenil afro-brasileiro, na perspectiva de que este, além de seu caráter estético, também conduz a uma visão crítica, não alienante. Sendo este apresentado nos apêndices desta dissertação.

Logo, ao adotar a pesquisa bibliográfica, teve-se em vista sair do conhecimento empírico para a construção do conhecimento científico no campo da literatura infantojuvenil afro-brasileira e para tal os principais eixos investigados são: as representações do negro na sociedade brasileira, seus reflexos na literatura, a formação identitária, racismo e educação, a literatura infantojuvenil, a literatura infantojuvenil afro-brasileira e o protagonismo das personagens negras, temáticas relacionadas aos objetivos desta dissertação.

O estudo possui também uma abordagem qualitativa, posto que nas ciências sociais, esta, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, está voltada para o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2001).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), objetivo dessa abordagem é o desenvolvimento do que está dentro da “caixa preta” no cotidiano dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem de rotina, tornam-se invisíveis para atores que deles participam, ou seja, muitas vezes, o professor não consegue perceber que há uma realidade que precisa ser transformada, que é necessário sair da zona de conforto e atentar para as mudanças precisas, o mesmo ocorre com o estudante quando não é instigado a participar ativamente do processo de conhecimento.

Utiliza-se a abordagem qualitativa, à medida que a pesquisadora atenta para um fato presente na sala de aula: o racismo, o qual pelas observações realizadas pode ser consequência

da falta de conhecimento dos aspectos históricos e culturais do negro, mostrando a necessidade de uma proposta interventiva que contribua para minimizar tal problemática.

7.4 – Produto educacional: fundamentos teóricos

O produto educacional está embasado, nos eixos de discussão e teóricos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 9 - Categorias teóricas que fundamentam o Produto educacional e seus principais autores

A representação dos personagens negros na literatura:	Os estereótipos:	A formação identitária negra:	O racismo:	A literatura infantojuvenil afro-brasileira:
<ul style="list-style-type: none"> ● França (2006); ● Oliveira (2003); ● Souza (2001); ● Rosemberg (1985). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Bhabha (2007); ● Proença Filho (2004); ● Brookshaw (1983); ● Bastide (1972). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Munanga (2012); ● Castells (2010); ● Hall (2006); ● Bauman (2005); ● Poutignat e Streiff-Fenart (1998). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Shohat e Stam (2006); ● Almeida (2018); ● Schwarcz (1998). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Duarte (2014); ● Fonseca (2006); ● Jovino (2006); ● Munanga (2005); ● Proença Filho (2004); ● Bernd (1988).

7.5 – Os documentos norteadores

Conforme definido na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)*, a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Nesse sentido, um dos documentos norteadores do produto educacional elaborado foi a (BNCC) *Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa* (do Ensino Fundamental anos finais) que expõe a necessidade da escola valorizar a literatura e as “manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BNCC, 2018, p. 87).

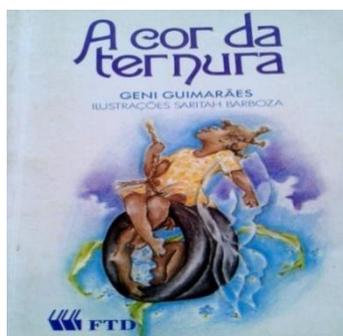
Outro documento norteador é a *Lei 10.639/2003* que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". O que reforça a necessidade do trabalho com o texto literário infantojuvenil afro-brasileiro no âmbito escolar.

7.6 – A seleção do *corpus* literário e as categorias de análise

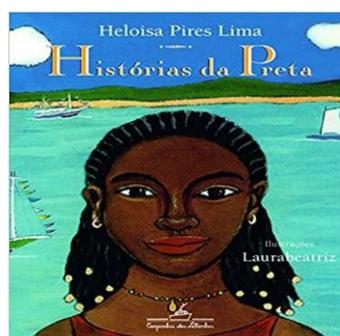
A escolha das obras que constituem o *corpus* dessa dissertação, objeto de análise e proposta de ensino: *A cor da Ternura* (1990), de Geni Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, justifica-se pelo fato de ambas apresentarem o protagonismo negro, bem como uma representação positiva do negro e/ou afrodescendente, ao mesmo tempo em que denunciam o racismo, propiciando reflexões importantes ao leitor em formação.

Além disso, pode suscitar discussões que favoreçam a formação de uma educação antirracista ao evidenciar os males causados pela discriminação na construção identitária negra.

Capa das obras:



Fonte: Guimarães (1990)



Fonte: Lima (2005)

As categorias de análise adotadas para leitura das obras versam sobre:

- a representação dos personagens negros na literatura;
- os estereótipos;
- a construção identitária;

- o racismo;
- A literatura infantojuvenil afro-brasileira.

7.7 – As sequências de ensino

As propostas de atividades presentes no produto educacional ultrapassam o universo eurocêntrico e monocultural, podendo suscitar discussões importantes sobre as relações étnico-raciais. Além de possibilitar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, a qual rege a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, uma política afirmativa importante de combate ao racismo, atendendo, também, às premissas pontuadas na *Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa* quanto ao ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental.

Ademais, contemplam as orientações metodológicas apresentadas na sequência básica de Cosson (2014), esta que valoriza práticas de leituras significativas de textos literários. Nela o professor fará o acompanhamento da leitura e mediações que aprofundem a discussão da obra e viabilize a formação da proficiência leitora crítica, uma vez que busca auxiliar o estudante a desenvolver as habilidades de leitura e compreensão textual, em um conjunto de atividades que levam em conta tanto a oralidade quanto a escrita para o trabalho com o texto literário, necessários à formação do leitor proficiente, promovendo diálogo com outros tipos de linguagens, já que além do texto verbal é utilizado na sequência: imagens, músicas, vídeos, filmes e outros. Essa sequência é composta de quatro etapas:

1ª etapa: motivação

Esta consiste em propiciar uma preparação para que o estudante possa iniciar a leitura do texto, podendo acontecer a partir de uma discussão atrelada à temática do texto que será lido, é o momento de preparar o estudante para a leitura da obra, o inserindo, de alguma forma, no universo do texto, promovendo a produção das primeiras hipóteses sobre o texto.

No produto educacional elaborado esta etapa foi organizada contemplando a apresentação do filme *Kiriku e a feiticeira* (1998), propiciando a discussão sobre alguns aspectos culturais africanos abordados no filme, a partir dos questionamentos: *Você gostou do filme? Por quê? O que você conhece a respeito do continente africano? Você consegue*

identificar algum aspecto da cultura africana em seu meio? Se sim, o quê? Você já leu algum livro escrito por um negro ou afrodescendente? Com a pretensão de apresentar aos estudantes uma narrativa com um herói negro e discutir sobre alguns aspectos da cultura africana. Isso relacionado ao trabalho com a obra *A cor da ternura* (1990).

Em relação a esta etapa com a obra *Histórias da Preta* (2005), a escolha foi a apresentação em datashow do poema: *Sou Negro* (1994), de Solano Trindade, posteriormente, a organização de uma roda de conversa, para que os estudantes possam expor os sentimentos provocados a partir da leitura do poema, tendo em vista proporcionar a expressão da subjetividade dos estudantes e verificar se o estudante percebe no texto apresentado, elementos das culturas africanas, bem como marcas de resistência da população negra.

2ª etapa: introdução

É o momento da apresentação do autor e da obra, em que é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto, não se trata de apresentar uma biografia extensa, mas falar da obra e apresentar sua importância na conjuntura atual, sem necessariamente fazer uma síntese da história, mas despertar no leitor a curiosidade sobre como os fatos ocorrem, apresentando também a parte física da obra, na qual se chama a atenção do estudante para a leitura da capa, fazer levantamento de hipóteses sobre os sentidos do título, da orelha e de outros elementos pretextuais que introduzem uma obra (COSSON, 2014). É um momento importante também para despertar nos estudantes o interesse pela leitura da obra.

No produto educacional elaborado esta etapa foi organizada atentando para o levantamento de hipóteses acerca da narrativa, tendo como base apenas o título e a capa das obras, bem como através da exposição, de maneira breve, da vida das autoras destacando a importância destas na produção da literatura infantojuvenil afro-brasileira.

3ª etapa: Leitura

A terceira etapa é a leitura que “precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2014, p. 62). Durante a leitura da obra, a qual o autor chama de primeira interpretação, é adotado os

intervalos ¹²propostos por ele, que correspondem ao acompanhamento do processo de leitura, com atividades específicas, todas com objetivos determinados, posto que “essa etapa oferece possibilidades de compreensão e intervenção”, (IDEM p. 64), momento em que o professor percebe as dificuldades dos estudantes e busca minimizá-las.

Nesta etapa se inicia a leitura da obra, logo, a proposta é a organização da sala em círculo e a entrega do livro impresso em PDF, devido às dificuldades de aquisição da obra em outro formato. Aqui, a ideia é que a leitura seja realizada com a mediação do professor, realizando-se alguns intervalos, com atividades complementares relacionadas aos capítulos lidos.

Sugere-se a realização da leitura de diversas formas: compartilhada, em voz alta pelo professor, silenciosa; a organização de rodas de conversa, buscando ouvir as impressões e a experiência literária de cada estudante. Nos momentos de intervalos: solicitação de pesquisas sobre o continente Africano, produção de relatos de experiência literária para socialização posterior, apresentação do filme: *Vista Minha pele* (2004), tudo isso aparece de forma detalhada no produto educacional.

4ª etapa: Interpretação

A última etapa corresponde à interpretação que está relacionada às inferências realizadas para chegar à construção do sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. “É um momento de compartilhar e ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, 2014, p. 66); nesse sentido, externaliza-se a leitura de diversas maneiras, permitindo que o estudante tenha a oportunidade de expor suas reflexões a cerca da obra lida.

Para esta etapa, em relação a obra *A cor da ternura* (1990), apresenta-se duas propostas: a primeira é a encenação da obra, realizada por três grupos de estudantes, representando as três fases da personagem protagonista: a infância, a adolescência e a mulher, no auditório ou pátio da escola. A segunda é a produção escrita de um relato conforme proposto abaixo, que poderá ser compartilhada em sala de aula.

¹² Pausas na leitura da obra para realização de atividades que corroborem para ampliar o entendimento e as reflexões a cerca da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o texto literário infantojuvenil afro-brasileiro é um dentre os vários desafios do ensino de língua portuguesa, posto que ainda é silenciado em muitas escolas brasileiras, fazendo-se necessário, diante disso, mobilizar ações que abordem essa literatura de modo significativo no ambiente escolar.

Partindo dessa perspectiva, neste estudo, evidenciou-se a necessidade da leitura desses textos na escola, haja vista que se vive em um país multiétnico e pluricultural, sendo preciso ofertar também a produção literária dos grupos étnicos marginalizados, promovendo um trabalho com o texto literário que considere a diversidade cultural e étnico-racial.

Nesse viés, por meio dos estudos teóricos realizados, foi possível constatar que, embora a produção literária infantojuvenil afro-brasileira tente se firmar no panorama das letras brasileiras, ao enveredar pelos caminhos de luta, os quais impulsionam a população negra a buscar sua afirmação identitária e o reconhecimento dos seus valores culturais, esta literatura ainda não recebeu o merecido espaço no âmbito escolar.

Constatou-se ainda, que um dos caminhos possíveis para a mudança da visão estereotipada de muitos estudantes acerca do negro começa a partir do momento em que o professor reconhece a existência do racismo, rompendo, diante disso, com a ideia de democracia racial e optando por trazer para sala de aula textos literários em que o negro é protagonista, desconstruindo estereótipos, promovendo, assim, discussões importantes sobre as diversas manifestações culturais.

Nessa perspectiva, com base nos estudos teóricos e na análise dos livros de literatura infantojuvenil afro-brasileira: *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima foi construído o produto educacional. Essas narrativas foram escolhidas tendo em vista que o discurso apresentado enfatiza a valorização da imagem do negro e de respeito à diversidade, à cultura, à história e às tradições desse sujeito. Além disso, essas obras suscitam discussões que favorecem a quebra de estereótipos e a ampliação do imaginário do estudante a respeito do negro, inclusive otimizando as relações étnico-raciais, à medida que a produção artística do estudante negro ou afrodescendente também é valorizada.

Ao realizar-se a análise da obra *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães verificou-se que a narrativa quebra os padrões eurocêtricos de representação caricata do personagem negro, a qual apresenta atributos de subalternização. Este rompimento se inicia ao trazer como

protagonista uma menina negra que ao longo da história vai crescendo, se torna mulher e se apropria de uma “identidade de resistência”, negando a subalternidade e a estigmatização. E, para isto, ela vai suscitando questionamentos sobre a hegemonia branca e ressignificando sua negritude, denunciando o racismo e contestando-o.

Em *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, tem-se uma narrativa que também favorece a desconstrução do imaginário ocidental negativo a respeito da África e de sua população ao apresentar ao leitor infantojuvenil aspectos da História e da cultura desse continente com suas variadas etnias numa perspectiva desmistificada. Embora ainda criança, Preta, a protagonista da narrativa, percebe as diferenças existentes entre os povos e, por meio de suas historietas, tenta desconstruir a ideia de superioridade étnica. Além disso, proporciona ao leitor em formação adentrar em novos mundos, conhecer novas culturas e histórias, sem o olhar permeado de estereótipos e medo, principalmente, no que diz respeito as religiões de matriz africana.

Nesse panorama, afirma-se que esta pesquisa abordou o texto literário para além da sua dimensão estética, haja vista que a literatura em pauta também propicia reflexões importantes sobre os valores históricos e culturais do negro ou afrodescendente, o que favorece, de acordo com os estudos realizados, a formação da identidade do negro, ao resgatar a autoestima dele, desfazendo injustiças seculares e ressignificando o conceito de negritude a partir do reconhecimento e respeito à diversidade cultural, por isso a discussão realizada buscou dialogar com outras áreas do conhecimento.

Desde o início da pesquisa, já se tinha em mente a realização de uma proposta de ensino interventiva e a análise dos resultados obtidos, consoante aos requisitos do Programa PROFLETRAS. Contudo, especificamente após 17 de março de 2020, há o fechamento das escolas por causa do novo Coronavírus, causando uma atmosfera de incertezas acerca de como dar continuidade a pesquisa.

Nesse cenário, foi preciso se adequar ao contexto, o qual não possibilitou a aplicação do trabalho interventivo, haja vista a suspensão das aulas. Assim, a pesquisa realizou-se, inicialmente, através do estudo teórico, relacionado a estereótipos, a inserção do negro na literatura, formação identitária, racismo, literatura infantojuvenil, literatura infantojuvenil afro-brasileira, bem como se efetivou a análise das obras que constituem o *corpus* da pesquisa e apresentaram-se os aspectos metodológicos da dissertação. Por fim, houve a elaboração do produto educacional como um recurso pedagógico que pudesse viabilizar o ensino da literatura infantojuvenil afro-brasileira para os estudantes do Ensino Fundamental: 6º ao 9º

ano, podendo ser adaptado a sua implementação, de acordo com as necessidades e características de cada turma.

Vale salientar que a intenção, ao defender a inserção da literatura infantojuvenil afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa, não foi necessariamente fazer um resgate de toda a história e cultura africana e afro-brasileira através da linguagem literária, mas que, por intermédio do texto, o estudante revisitasse esta cultura, compreendendo-a nas suas variadas diferenças, já que, conforme Cuti (2010), toda experiência humana passa pela cultura, e, portanto, por sua literatura, a qual captura o mundo através das palavras, por meio de seu caráter simbólico.

No processo de escolha das obras que constituiriam o *corpus* desse estudo, foi evidenciado que há, atualmente, um amplo repertório de obras com personagens negros protagonistas, sem as marcas da subalternização, as quais devem ser conhecidas pelos professores de Língua Portuguesa, principalmente do ensino fundamental, tendo em vista a inserção nas aulas.

Sem dúvida, é desafiador oferecer na escola momentos que propiciem a valorização das múltiplas identidades constituintes do povo brasileiro e, nesse sentido, a literatura infantojuvenil afro-brasileira é um caminho possível ao suscitar reflexões que favorecem a construção de um novo imaginário coletivo sobre o povo negro e sua cultura, ao apresentar uma representação do negro, que rompe com os estereótipos negativos e papéis subalternos.

Por fim, acredita-se que o objetivo geral desse trabalho foi alcançado, pois, apesar de não ter sido realizada a intervenção, construiu-se o produto educacional, material de apoio ao professor, um instrumento capaz de promover o ensino da literatura infantojuvenil afro-brasileira no ensino fundamental, através das obras *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, visando à desconstrução de estereótipos a respeito do negro na sala de aula, bem como rompendo o silêncio da escola em relação à produção literária infantojuvenil afro-brasileira.

Nesse sentido, a proposta aqui apresentada pode ser tomada como um exemplo de como trabalhar com o texto literário infantojuvenil afro-brasileiro de forma sistematizada, ofertando ao estudante conhecer narrativas com o protagonismo negro; discutir sobre alguns aspectos da cultura africana; identificar a presença do racismo, conhecendo os males causados por este na formação identitária de uma criança; ouvir as experiências literárias dos colegas a respeito das obras lidas; propiciar a expressão da subjetividade dos estudantes; ampliar as discussões sobre estereótipos; possibilitar que o estudante expresse seus sentimentos seja de

forma oral ou escrita e explore a experiência humana através do conteúdo existencial do texto literário infantojuvenil afro-brasileiro.

Vale salientar ainda que tanto a obra *A cor da Ternura* (1990), quanto *Histórias da Preta* (2005) poderiam ser analisadas sob outras perspectivas como relações familiares, feminismo negro, direitos constitucionais, dentre outras que não foram possíveis a leitura neste trabalho.

Nesse sentido, essa proposta não finda as discussões acerca do trabalho com a literatura infantojuvenil afro-brasileira no âmbito escolar, mas incita novos debates a respeito dessa temática, sendo necessários estudos futuros que abordem outras obras infantojuvenis afro-brasileiras, a elaboração de novos produtos educacionais, além da efetivação e análise da própria proposta do Produto educacional, propiciando mais visibilidade a essa produção literária tão rica, promovendo, dessa forma, uma educação pautada na heterogeneidade cultural, uma premissa dos documentos legais que regem o ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1983.
- AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. *In* Dalvi, M.A; Resende, N. L.; Jover. Faleiros, R.(Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, Letramento, 2018.
- ALMEIDA. Dalva Martins de. **A menina negra diante do espelho**. Dissertação. Brasília, 2015.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru Edusc, 1998.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad.: Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.
- BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BASTOS, Luciete de Cassia Souza lima. **Os fios da memória nos teares da imaginação de Ana Maria Machado: o narrador em Do outro mundo**. (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco**. São Paulo: Ática, 2000.
- BERND, Zilá (Org.). **Poesia negra brasileira**. Porto, Alegre: AGE; IEEL; IGEL, 1992.
- BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura – A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CP/CNE nº 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana** - Relatório. Brasília-Ministério Educação, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em 23 de agosto de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. (www.planalto.gov.br/ccivil). Acesso 01/09/2019

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei 10.639/03**. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 03 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 de abril de 2019.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CAPELIN, Luciani & MARQUEZI, Rosângela Aparecida. **O reconhecimento da identidade negra em A cor da ternura**. Anais do V Seminário Internacional Interdisciplinar em Experiências Educativas, Francisco Beltrão, Unioeste, p. 566-577, 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo, 2010.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A Representação do Negro na Literatura Brasileira**: Novas Perspectivas. In: Olhar de Professor, vol.7, n. 1, 2004. p. 103-113.

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato**. São Paulo, Brasiliense, 1972.

CEVA, Antonia Lana de Alencastre. **O negro em cena**: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968). Rio de Janeiro: PUC (Dissertação de Mestrado), 2006.

CHAGAS, Silvania Núbia (Org.). **África e Brasil: culturas híbridas, identidades plurais**. Salvador, EDUFBA, 2019.

CHAGAS, Silvania Núbia. **Nas fronteiras da Memória: Guimarães Rosa e Mia Couto, olhares que se cruzam**. Recife: EDUPE, 2011.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Jurandy Vitória de Almeida. **A cor da ternura: rompendo o silêncio e desvelando o racismo no contexto escolar**, Santa Catarina, 2015.

Currículo de Pernambuco. **Caderno de Orientações Metodológicas**. UNDIME, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>. Acesso em 20 de junho de 2020.

CUTI (Luiz Silva). O leitor e o texto afro-brasileiro. In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna e FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza/PUC-MG, 2002.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DAMASCENO, Caetana de [et al]. (Org.). **Catálogo de entidades de movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: ISER, 1988.

DEBUS, Eliane. **A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos**. In: Currículos sem fronteiras, v. 12, n.º 1, p. 141-156, Janeiro/Abril, 2012.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em 08 de out. 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.). **Literatura e afro-descendência no Brasil.** Antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira.** Revista Terceira Margem, Rio de Janeiro, n. 23, p.113-138, 2010.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura.** Tradução de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ERIKSON, Erick. H. **Identidade, Juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FANON. Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA. 2008.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branços e Negros em São Paulo.** São Paulo: Global, 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Como responder à polêmica Literatura negra, literatura afro-brasileira? *In:* SOUZA, Florentina, LIMA, M^a Nazaré. (org). **Literatura Afro-Brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Vozes em discordância na literatura afro-brasileira contemporânea. *In:* FONSECA, Maria Nazareth, FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna (Org.). **Poéticas afro-brasileiras.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas/Mazza Edições. 2002. p. 191 – 220.

FRANÇA, Luís Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo.** Cuiabá, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, Heloísa Toller. **O negro e o romantismo brasileiro.** São Paulo: Atu Editor, 1988.

GOMES, Nilma Lino Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In:* CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei n. 10639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. *In:* PAULA, M; HERINGER, R. (Org.).

Caminhos emergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1988.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**; Ilustrações Saritah Barboza. – 2. ed. São Paulo: FTD, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade e a cultura na pós-modernidade**. Trad. de SILVA, Tomas Tadeu. LOURO, Guacira Lopes. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Diásporas, ou a lógica da tradução cultural. (Trad. Elizabeth Ramos e revisão técnica de Liv Sovik). Conferência de abertura, **VIII Congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada** (Abralic), realizado em Salvador-BA, entre 24 e 27 de julho de 2000. Revista Matrizes, V.10 - Nº 3 set/dez. 2016 São Paulo – Brasil, p. 47-58.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **História Geral da África: I – Metodologia e Pré-História da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001.

HONWANA, Luis Bernardo. Mãos dos pretos. In: **Nós matamos o Cão-Tinhoso**. 5. ed. Lisboa: Afrontamento, 2000.

HORTA, Marina Luiza. **Colorindo a história**: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima. Portal Literafro – Revista da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2010. In: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/heloisa-ar-marina.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2020.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed.. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa. Sociedade e Literatura: Parceria sedutora e problemática. In: ORLANDI, E. Puccinelli; LAJOLO, Marisa; IANNI, Octavio. **Sociedade e linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1997.

LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Fernanda. (Orgs). **Literatura e Ensino**. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

LIMA, Carina Bertozzi de. Literatura negra – uma outra história. **Terra roxa e outras terras**, revista de estudos literários. Vol. 17 A, dez., 2009.

LIMA, Emanuelle Valéria Gomes de. ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. **Menina bonita do laço de fita e A cor da ternura**: uma discussão acerca da identidade étnico-racial na sociedade globalizada e na literatura infantil brasileira. Revista Científica da FASETE, 2017.

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da Preta**. Ilustrações Laurabeatriz. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005a.

LIMA, Heloisa Pires. “Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil”. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação/SECAD, 2005b, p. 101-116.

LIMA, Heloisa Pires. A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias. In: ALMEIDA, Dalva M.; SILVA, Gislene M. da; NAKAGONE, Patrícia T. **Literatura e infância**: travessias. Araraquara: Letraria, 2018, p. 30-52.

LIMA, Heloisa Pires. **De personagem a editor**: vozes negras na literatura infanto-juvenil, Via Atlântica Nº 18 DEZ/2010.

LIMA, Vera Batista de; PAES, Maria Helena Rodrigues. **A personagem preta e o narrar-se a si mesma na obra “Histórias da Preta”** revista moinhos, tangará da serra, v.1, n.1, 2012.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: selo Negro, 2004.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola - Sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1737/2/Monica%20Abud%20Perez%20de%20Cerqueira%20Luz.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

MÉRIAN, Jean-Yves. Mémoire, histoire et mythes afro brésiliens dans. **Um defeito de cor**, de Ana Maria Gonçalves. In: Atas do V Congresso Europeu CEISAR de Latino-americanistas, Bruxelas, 11-14 de abril de 2007.

MÉRIAN, Jean-Yves. **O negro na literatura brasileira versus uma literatura afro-brasileira**: mito e literatura. Revista Navegações, v. 1, p. 50-60, mar. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: MIRANDA, M. L; SILVA, Cristina da. (org.). **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 13-28.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura crítica da literatura infantil** Itinerários - Revista da Pós-graduação em Letras: Estudos Literários - UNESP- Araraquara, 2001.

MOURA, Clóvis. **Brasil: as raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1994.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. 1978/1988. 10 anos de luta contra o racismo: Confraria do Livro, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **O negro recusa a assimilação**. In: Negritude: Usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

MUNANGA Kabengele; GOMES, Nilma Lima. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo. Global. p. 108-168, 2009. Disponível em: <http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/03-Kabengele-Munanga-e-Nilma-Lino-Gomes-O-negro-no-Brasil-de-hoje.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2020.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: **Vozes (além) da África: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas**. Juiz de Fora: UFJF; 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO. Abdias, NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Reflexões sobre o movimento negro no Brasil. 1938-1997** In: GUIMARAES Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY Lynn Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes. **A representação da literatura afro-brasileira de autoria feminina: entre A cor da ternura e a identidade da mulher negra**. *Revista Milba*, n. 1, v.1, out.2015/mar., 2016.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. "Literatura infanto-juvenil com Moçambique: Tecendo negritudes". **Revista Fórum Identidades**, Itabaianas, n.6, p.75-92, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros**, Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, interações, 2008.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979 – 1989**. 2001. Dissertação (mestrado em educação) – departamento de educação da UNEB, Salvador, 2003

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação.** São Paulo, 2007.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco.** Caderno de Linguagens. Recife, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURR%C3%8DCULO%20DE%20PERNAMBUCO%20%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20-%20CADERNO%20DE%20LINGUAGENS.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2019.

PESTANA, Paulo Sérgio. **Exu literário: presença do afro-descendente nos romances infanto-juvenis *Nó na garganta* de Mirna Pinsky e *A cor da ternura* de Geni Guimarães,** Dissertação, Curitiba, 2008.

PRECIOSO, Adriana Lins. O ensino de literatura e a proposta interventiva do Profletras. *In:* ALMEIDA, Dalva M.; SILVA, Gislene M. da; NAKAGONE, Patrícia T. **Literatura e infância: travessias.** Araraquara: Letraria, 2018.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira.** *In:* Revista de Estudos Avançados 18 (50), 2004.

PUJADAS, J. J. **Etnicidad: identidad cultural de los pueblos.** Madrid: Eudema, 1993.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Argentina: CLACSO, 2005, p. 227-278.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários.** 2ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

RISÉRIO, Antonio. "Blackout" - **Textos e tribos: poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros,** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira.** Revista Brasileira de Biblioteconomia. São Paulo: 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura.** *In:* DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS. *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS. Ana Fátima Cruz dos. **A cor da ternura em uma Educação Quilombola: vivências, leituras e literatura afro-brasileira.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2014/Modalidade_1datahora_08_06_2014_20_11_59_idinscrito_940_bb34c68bf8bc125d2821c37b7dd28302.pdf. Acesso em 08 de abril de 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na intimidade. In. SCHWARCZ, L. M.(Org) História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, vol 4, p. 173-244.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011

SILVA, Maurício. **Entre o gênero e a raça**: uma leitura de *a cor da ternura*, de Geni Guimarães. Via Atlântica, São Paulo, N. 36, 273-283, DEZ/2019.

SILVA, Michelle Pinto da. **Identidade, memória e resistência em A cor da ternura e Ponciá Vicêncio** - Dissertação de mestrado, PPGLI UEPB. Campina Grande 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **A produção social da identidade e da diferença**. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

SILVEIRA, Maria Inez matoso. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no Ensino. Maceió: EDUCAL, 2005.

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

SOUSA, Andréia Lisboa - **Representação afro-brasileira em livros Paradidáticos**, 2005. LITERAFRO Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigosteorico-criticos/51-andreia-lisboa-desousarepresentacao-afro-brasileira-emlivros-paradidaticos>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

SOUZA, Ana L. S.; PIRES, Rosane; SOUSA, Andréia Lisboa de. **Afro-Literatura Brasileira**: O que é? Para que Serve? Como Trabalhar? Subsídio - uma ideia para o dirigente municipal de ensino. São Paulo: Gruhas, 2005.

SOUZA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infantil e juvenil, In: Cavelheiro, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, Florentina da Silva. Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU. Belo Horizonte: Autentica 2005.

SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro- Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TUTIKIAN, Jane. **Velhas identidades novas**: pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa. São Paulo: Sagra Luzzatto, 2006.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *et al.* Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica*, nº 14 dez/2008.

APÊNDICE

Produto Educativo

Por Adeilza Marques de Freitas



**Sequências de ensino com os
textos literários infantojuvenis
afro-brasileiros: *A cor da
ternura* (1990) e *Histórias da
Preta* (2005)**





CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Sequências de ensino com os textos literários infantojuvenis afro-brasileiros: *A cor da ternura* (1990) e *Histórias da Preta* (2005)

Garanhuns

2021

Sumário

Apresentação	166
Um pouco dos documentos norteadores e principais fundamentos teóricos	169
Metodologia.....	170
Mas como é essa sequência de ensino?	170
Recursos didáticos	172
Sequência de ensino com a obra <i>A cor da ternura</i> (1990), de Geni Guimarães.....	173
Sequência de ensino com a obra <i>Histórias da Preta</i> (18205), de Heloisa Pires Lima	
Avaliação	189
Referências	189

Apresentação

Caro (a) professor (a), convidamos você, a embarcar em uma leitura/viagem literária! Gostaria de saber o motivo do nosso convite?

Simple!



“A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”

(CÂNDIDO, 2011, p. 133).

É inegável que a leitura tem um poder imensurável, com benefícios além do imaginável!

E a nossa proposta torna-se ainda mais especial, porque a leitura que propomos aqui é a da literatura infantojuvenil afro-brasileira! Esta precisa também ser conhecida!

Quer saber o que ela tem de tão especial?



É uma literatura que possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra; propõe (e se propõe como) uma releitura da história de nosso país; traduz uma ressignificação da memória do povo negro brasileiro; realiza fissuras nos textos que representam o discurso hegemônico da nacionalidade brasileira; se caracteriza por um processo de reterritorização da linguagem, ocupando lugares e desmontando estereótipos; se configura como narrativa quilombola, porque realiza verdadeiras manobras de resistência; é pouco disseminada e sofre boicote de editores e distribuidores; no entanto, sua produção é constante e bem extensa (SOUZA; LISBOA DE SOUZA e PIRES, 2005, p. 03-04).

Isto é, esta literatura ultrapassa o universo eurocêntrico e monocultural, favorecendo o contato com aspectos históricos e culturais dos negros e afrodescendentes, podendo suscitar discussões importantes acerca das relações étnico-raciais. Além de possibilitar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, a qual rege a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, atendendo, também, às premissas pontuadas na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa.

Deste universo destacamos as obras:



Que foram selecionadas por:



Essas obras mostram por meio da voz de suas personagens a resistência da população negra à subalternização, já que se posicionam para combater estereótipos negativos enraizados na sociedade, os quais ainda mantêm resquícios do período da escravidão.

Todas essas características contribuíram para que pudéssemos construir e apresentar este produto educacional, que foi desenvolvido como parte integrante da dissertação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, intitulada: *A literatura infantojuvenil afro-brasileira: rompendo o silêncio e desmontando estereótipos na sala de aula, a partir de A cor da ternura e Histórias da Preta*, sob orientação da profa. Dra. Silvania Núbia Chagas.

Assim como permitiram que nos aproximássemos do nosso objetivo geral:

Promover o ensino da literatura infantojuvenil afro-brasileira no ensino fundamental, através das obras *A cor da ternura* (1998), de Gení Guimarães e *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima, visando à desconstrução de estereótipos a respeito do negro, na sala de aula, bem como rompendo o silêncio da escola em relação à produção literária infantojuvenil afro-brasileira.

Para tanto, apresentamos aos nossos colegas, este produto educacional como um recurso pedagógico que pode viabilizar esse ensino para os estudantes do Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano, podendo ser adaptado na sua implementação, de acordo com as necessidades e características de cada turma.

Vale salientar que nossa intenção ao inserir a literatura infantojuvenil afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa não é necessariamente fazer um resgate de toda a história e cultura africana e afro-brasileira através da linguagem literária, mas que por intermédio do texto, o estudante revise esta cultura compreendendo-a nas suas variadas diferenças, já que conforme Cuti (2010) toda experiência humana passa pela cultura, e, portanto por sua literatura, a qual captura o mundo através das palavras, por meio de seu caráter simbólico.

Feitas as considerações iniciais, é hora de conhecer tanto os pressupostos que permitiram a construção destas sequências, quanto as obras que constituem o *corpus* do nosso produto, além do passo a passo para a aplicação deste material, reconhecendo que é preciso romper com o silêncio da escola em relação à produção literária infantojuvenil afro-brasileira.



Um pouco dos documentos norteadores e principais fundamentos teóricos

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Nesse sentido, a (BNCC) Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (do Ensino Fundamental anos finais) indica que a escola precisa valorizar a literatura e as “manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BNCC, 2018, p. 87).

Nossa proposta estar embasada, ainda, nos eixos de discussão e teóricos apresentados no quadro a seguir:

Principais teóricos				
A representação dos personagens negros na literatura:	Os estereótipos:	A formação identitária negra:	O Racismo:	A literatura infantojuvenil e afro-brasileira:
Bastide (1972); Brookshaw (1983); França (2006); Oliveira (2003); Proença Filho (2004); Souza (2001); Rosenberg (1985).	Bhabha (2007); Brookshaw (1983); Bernd (1988); Fernandes e Bastide (2008).	Munanga (2012); Castells (2010); Hall (2003, 2006, 2016); Bauman (2005); Poutignat e Streiff-Fenart (1998).	Almeida (2018); Munanga (2005); Schwarcz (1998); Shohat e Stam (2006).	Bernd (1988); Coelho (1991, 2000); Duarte (2014); Fonseca (2006); Jovino (2006); Lima (2005, 2018); Oliveira (2003); Rosenberg (1979).

Todos de fundamental importância para o posicionamento que assumimos aqui: um ensino visando a desconstrução de estereótipos a respeito do negro!

Metodologia

As propostas de atividades sugeridas contemplam as orientações metodológicas apresentadas por Cosson (2014), em formato de sequência de ensino que valoriza as práticas que conduzem a leituras significativas de textos literários. Nela o professor fará o acompanhamento da leitura e mediações que aprofundem a discussão da obra e viabilizem a formação da proficiência leitora crítica.



Mas como é essa sequência de ensino?

Sequência Básica Cosson (2014)

A sequência básica busca auxiliar o estudante a desenvolver as habilidades de leitura e compreensão textual, em um conjunto de atividades que contemplam também a oralidade e a escrita para o trabalho com o texto literário, necessários à formação do leitor proficiente, promovendo diálogo com outros tipos de linguagens, já que além do texto verbal pode ser utilizado na sequência: imagens, músicas, vídeos, filmes e outros.

A sequência básica é composta por quatro etapas:

**1ª etapa:
Motivação**

- Acontece a partir de uma discussão atrelada à temática do texto que será lido.

**2ª etapa:
Introdução**

- É o momento da apresentação do autor e da obra, em que é suficiente que se forneçam informações básicas de forma que desperte no leitor a curiosidade sobre como os fatos ocorrem, apresentando também a parte física da obra.

**3ª etapa:
Leitura**

- Ela precisa ser mediada, de uma direção, porque tem um objetivo a cumprir. Nesta etapa há os intervalos, que correspondem ao acompanhamento do processo de leitura, com atividades específicas, todas com objetivos determinados.

**4ª etapa:
Interpretação**

- “É um momento de compartilhar e ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, 2014, p. 66); nesse sentido, externaliza-se a leitura de diversas maneiras, permitindo que o estudante tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida.

Recursos didáticos:



É hora de conhecermos as sequências para no momento oportuno colocarmos em prática.

Excelente trabalho!

Sequência de ensino com a obra *A cor da ternura* (1990), de Geni Guimarães

Contextualizando a obra

A cor da ternura (1990), de autoria de Geni Guimarães, é uma obra infantojuvenil afro-brasileira, composta por dez capítulos: *Primeiras lembranças*, *Solidão de vozes*, *Afinidades: olhos de dentro*, *Viagens*, *Tempos escolares*, *Metamorfose*, *Alicerce*, *Mulher*, *Momentos cristalinos* e *Força flutuante*, distribuídos em 93 páginas, ilustradas por Saritah Barboza.

A narrativa conta a história de Geni, uma garota negra, pobre e cheia de sonhos que luta constantemente para vencer os estereótipos e o racismo presentes em seu dia a dia. O livro vai mostrando os vários desafios enfrentados por Geni para conseguir ser professora, em um país racista e o processo árduo de afirmação da identidade dela, isso porque o meio em que ela está inserida, com exceção do seu ambiente familiar, fecha as portas para a população negra, nega a equidade e a justiça social.

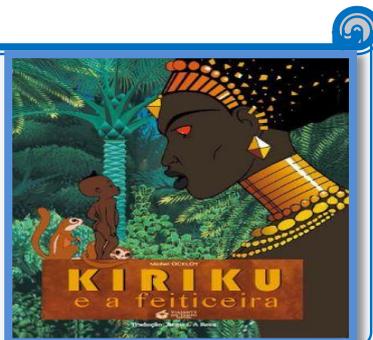
Na obra, a escritora rememora imagens de seu passado e as reorganiza, transformando-as através da linguagem literária, numa perspectiva de denúncia e contestação a um imaginário negativo quanto à população negra. Este fato se evidencia ao trazer como protagonista uma menina negra, também chamada Geni, que ao longo da história vai narrando acontecimentos que também marcaram sua infância.

Agora, literalmente, mãos à obra!

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO (duas aulas de 50 min)

Iniciar com a apresentação do filme *Kiriku e a feiticeira* (1998), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=duDByEwf1x0>

É um filme baseado em uma lenda africana. Nele Kiriku vai viver muitas aventuras para tentar salvar sua aldeia da feiticeira Karaba.



Após a apresentação do filme, propomos a realização de questionamentos para a turma que provoquem a discussão sobre alguns aspectos culturais africanos abordados no filme. Como sugestão, apresentamos a atividade abaixo, e solicitamos que os estudantes respondam para socialização na aula seguinte.

**Você gostou do filme?
Por quê?**

**Você consegue identificar
algum aspecto da cultura africana em
seu meio? Se sim, o quê?**

**O que você conhece a
respeito do continente africano?**

**Você já leu algum livro
escrito por um negro ou
afrodescendente?**

Você conhece outra cultura além da sua?

Objetivos: apresentar aos estudantes uma narrativa com um herói negro; discutir sobre alguns aspectos da cultura africana.

2ª ETAPA: INTRODUÇÃO (duas aulas de 50 min)

Antes de ser apresentada uma breve exposição sobre a obra e seu autor, sugere-se a organização da sala em círculo para a socialização e discussão das questões levantadas na aula anterior.

Feito isto, é o momento de apresentação da obra, em slide, mostra-se apenas a capa e vão sendo realizadas provocações sobre as possibilidades de sentido que o título e a capa sugerem. Entrega-se tarjas de papel (segue sugestão) para que os estudantes façam anotações das impressões e previsões para posterior socialização.

- ✓ *O que vocês acham que vão encontrar nessa história?*
- ✓ *Quem você imagina que será o (a) protagonista? Será um herói ou vilão?*
- ✓ *Gostaram da capa? O que despertou mais sua atenção?*



Objetivo: permitir que os estudantes levantem hipóteses acerca da narrativa, tendo como base apenas o título e a capa.

Após socialização, é hora de falar sobre sua autora, de maneira bastante breve, contando alguns aspectos importantes de sua vida. Aqui apresentamos duas sugestões: apresentação em slides, caso a escola ofereça datashow, ou a distribuição de cópias do texto aos estudantes para leitura e comentários, estando a sala organizada em círculos.

Um pouco da autora...

1º slide



Fonte: Google imagens

2º slide

Professora, escritora e poetisa, Geni Guimarães, paulista, do município de São Manoel, através de uma linguagem simples e, ao mesmo tempo densa, cativa e inquieta seu leitor apresentando situações de preconceito e de opressão racial em suas obras, bem como mostra que a herança amarga da escravidão sobre os povos negros precisa de militância e resistência, estando estes presentes nas vozes das suas personagens.

Guimarães, no início da década de 1980, se aproximou do grupo *Quilombhoje*, um movimento que reúne escritores negros de diversos Estados do Brasil, esse contato ampliou seu conhecimento de obras afro-brasileiras, bem como reforçou seu engajamento e militância contra o preconceito e à discriminação racial. Há, em sua obra, tanto na poesia quanto na prosa, a preocupação em trazer eu-líricos e personagens resistentes, que não desistem, apesar de viverem diversas situações de preconceito e racismo. Ademais, a luta destes para a afirmação da identidade negra, já que, ao descobrir-se negra, vítima de discriminação, busca dar voz a quem não podia ou sabia.

Objetivo: expor de maneira breve a vida da autora, evidenciando sua importância na produção da literatura infantojuvenil afro-brasileira.

Na sequência, apresenta-se em slides, podendo também ser impresso e entregue cópias aos estudantes de comentários de outros leitores em relação à obra em uma seção intitulada:

O livro é top!

“A cor da ternura” foi um livro que, entre começar e terminar levei duas horas para ler. Sou uma leitora afoita ... Durante essas duas horas, esqueci totalmente da vida, de mim, de comer, do que me preocupa, do que me entristece, esqueci de tudo à minha volta, tamanho foi o envolvimento com a história e a personagem. Fonte:

<https://biblioo.cartacapital.com.br/a-pertinencia-do-titulo-em-a-cor-da-ternura-de-geni-guimaraes/Acesso em 08/03/20>.

Há muito o que aprender, discutir e instigar a reflexão crítica e a percepção social. Fonte:

<https://biblioo.cartacapital.com.br/a-pertinencia-do-titulo-em-a-cor-da-ternura-de-geni-guimaraes/Acesso em 08/03/20>.

Cada capítulo pode ser lido separadamente, como se fosse um conto. As histórias são independentes, mas muito bem costuradas em sua narrativa e linha do tempo. Lembra em muito as práticas de contação de histórias. O estilo da autora nos faz viajar com essa criança que nos conta seus dias, deixando-nos em dúvida se quem conta é a própria criança ou sua versão adulta narrando memórias. Fonte: <https://biblioo.cartacapital.com.br/a-pertinencia-do-titulo-em-a-cor-da-ternura-de-geni-guimaraes/> Acesso em 08/03/20.

Com competência e sensibilidade, a narradora-protagonista nos conduz a recantos secretos e repletos de emoções, através de reflexões líricas e delicadas evocações.

<http://teoriaecriticaliteraria.blogspot.com/2008>

Objetivo: persuadir o leitor a ler o livro.

3ª ETAPA: LEITURA (10 aulas de 50 min).

1º encontro

Esse é o momento de iniciar a leitura da obra. A sala deve estar organizada em círculo e deverá ser entregue o livro impresso em PDF. A leitura deve ser realizada com mediação do professor, com alguns intervalos trazendo atividades complementares relacionadas aos capítulos lidos.

Vamos lá!

A princípio realização da leitura compartilhada do capítulo I: *Solidão das vozes*. (O professor pode iniciar a leitura).

Após a leitura, em roda de conversa, provocar os estudantes a responderem oralmente as perguntas:

- ✓ Quais suas primeiras impressões sobre a obra? Será que é interessante mesmo?
- ✓ Como você percebe o relacionamento entre mãe e filha?
- ✓ Por que Geni pergunta: – Mãe, se chover água de Deus, será que sai minha tinta?
- ✓ Por ela pensa que o menino Jesus não poderia ser negro?

Obs. As perguntas podem ser apresentadas em slides ou cartazes.

Objetivo: levar os estudantes a perceberem a relação afetiva entre mãe e filha; identificar a presença do racismo e os males causados por este, na formação identitária de uma criança.

Após a discussão solicitar a leitura dos capítulos II e III em casa.

2º encontro

Realizar uma roda de conversa, buscando ouvir as impressões e a experiência literária de cada um, em relação aos capítulos II e III. É importante nesse momento que o professor escute e faça poucos comentários. Ainda nessa aula dar continuidade a leitura da obra, capítulo IV: *Viagens*, de maneira silenciosa. Solicitar após a leitura que relatem oralmente: como aconteciam as viagens da protagonista? Se já realizaram viagens iguais ou parecidas? Recomendar a leitura em casa dos capítulos V e VI: *Tempos escolares e Metamorfose*.

4º encontro

Neste momento haverá um intervalo na leitura para apresentação do filme: *Vista Minha pele* (2004), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FRq4fkkm5Iw>. Uma paródia da realidade brasileira sobre a discriminação racial, dirigida pelo cineasta Joel Zito de Araújo.

Realização de uma roda de conversa acerca do filme.

Recomendar para a leitura em casa os capítulos VII e VIII: *Alicerce e Mulher*.

Objetivos: apresentar o filme estabelecendo o diálogo com os capítulos lidos; ampliar as discussões sobre estereótipos.

5º encontro

Solicitar a leitura do fragmento abaixo e sua representação em desenhos. (Sugere-se a confecção de um mural para exposição das produções).

Mulher, terminando o ginásio. Mulher, cursando o normal, a caminho do professorado, cumprindo o prometido. Mulher, se fazendo, sob imposições, buscando forças para ser forte. Mulher, rindo para esconder o medo da sociedade, da vida, dos deslizos dos passos. Mulher, cuidando da fala, misturando palavras, pronúncias suburbanas aos mil modos de sinônimos rolantes no tagarelar social requintado. Mulher, jogando cintura, diante das coações e preconceitos. Mulher, contudo, e apesar, a um passo do tesouro: o cartucho de papel (GUIMARÃES, 1990, p. 81).

Objetivo: verificar a leitura que o estudante faz do texto através de outra forma de linguagem.

Ainda nesse encontro realizar a leitura do capítulo IX e X: *Momento cristalino e Força flutuante*. (A leitura pode ser realizada em voz alta pelo professor), seguida dos questionamentos:

- ✓ O que mais chamou sua atenção nesses capítulos? Por quê?
- ✓ A protagonista ao buscar o primeiro emprego é vítima de racismo. Vocês acham que a solução encontrada pela diretora, diante do fato da menina branca não querer entrar na sala, a qual a professora era negra, correta?
- ✓ Se estivesse no lugar da diretora, agiria da mesma forma?
- ✓ O que você pensa sobre a atitude de Geni diante do fato?

Sequência de ensino com a obra *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima

*Ninguém nasce odiando...
Ninguém nasce odiando outra pessoa
pela cor de sua pele, por sua origem
ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam
aprender, e se podem aprender a odiar,
podem ser ensinadas a amar.*

(Nelson Mandela)



*Convidamos
você, caro (a)
professor (a), a ser
um semeador (a)
de uma educação
antirracista!!!*

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO (1 aula de 50 min)

Apresentar em datashow o poema: *Sou Negro* (1994), de Solano Trindade (em vídeo, adaptado), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7GwDHsl4UQg>.

Sou negro (Solano Trindade)

Sou negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs.

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.
Depois meu avô brigou como um danado
nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso.

Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malés
ela se destacou.
Na minh'alma ficou.

Em roda de conversa, solicitar que os estudantes exponham os sentimentos provocados a partir do poema.

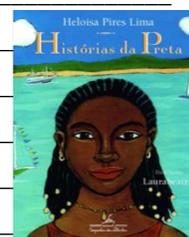
Objetivos: proporcionar a expressão da subjetividade dos estudantes; verificar se o estudante percebe no poema, elementos das culturas africanas, bem como marcas de resistência da população negra.

2ª ETAPA: INTRODUÇÃO (duas aulas de 50 min)

É o momento de apresentação da obra, em slide, mostra-se apenas a capa e vai-se realizando provocações sobre as possibilidades de sentido que o título e a capa sugerem. Entrega-se tarjas de papel com as perguntas abaixo, para que os estudantes façam anotações das impressões e previsões para posterior socialização.

Histórias da Preta (2005)

- ✓ *O que vocês acham que vão encontrar nessa história?*
- ✓ *Quem você imagina que será o (a) protagonista?*
- ✓ *Gostaram da capa? O que despertou mais sua atenção?*



Objetivo: permitir que os estudantes levantem hipóteses acerca da narrativa, tendo como base apenas o título e a capa.

Após socialização, expõe-se um breve relato sobre sua autora, contando alguns aspectos importantes de sua vida. Aqui, apresentamos duas sugestões: apresentação em slides, caso a escola ofereça datashow, ou a distribuição de cópias do texto aos estudantes para leitura e posterior comentários, estando a sala organizada em círculos.

Heloisa Pires Lima

Nasceu em Porto Alegre. Aos nove anos, mudou-se para São Paulo, onde reside até hoje. Sua aproximação com a literatura se dá no âmbito da biblioteca da Ibejé Casa Escola – projeto desenvolvido em São Paulo na juventude. Além de escritora, é também antropóloga e educadora.



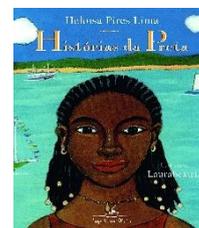
Após constatar a ausência ou inadequação de personagens negros no universo da literatura, começa a pesquisar acerca desses personagens e, mais tarde, passa à criação. Além disso, coordena para uma editora do Rio de Janeiro uma coleção de títulos infantojuvenis protagonizados por personagens afrodescendentes.

Em 1998, publicou *Histórias da Preta*, pela editora Companhia das Letrinhas, um compêndio que aborda os vários aspectos da história de uma construção da identidade de uma menina negra. A obra vem sendo adotada por inúmeras escolas públicas e particulares. A Preta, como a chama a escritora, recebeu reconhecimento crítico e vários prêmios (fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/272-heloisa-pires-lima>).

Ainda nessa aula, apresentar à obra, a partir da sinopse apresentada no *site* da Editora Companhia das Letras.

As *Histórias da Preta* falam de um povo que veio para o Brasil à força. Homens, mulheres e crianças escravizadas, distantes de suas terras, foram obrigadas a exercer todo tipo de trabalho. Perderam toda a liberdade, sofreram muito. No entanto, sobreviveram à escravidão e acabaram fazendo do Brasil sua segunda casa. Como é ser negro neste país? Faz diferença ou tanto faz? Reunindo informação histórica, reflexão intelectual, estímulos ao exercício da cidadania e historinhas propriamente ditas (tiradas da mitologia africana, por exemplo), a autora fala sobre a população negra no Brasil, com a experiência de quem já foi alvo de racismo.

A obra recebeu os prêmios Adolfo Aizen e José Cabassa pela União Brasileira de Escritores (UBE, 1999), o selo Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil, FNLIJ (1998) categoria informativo. Também foi selecionado para o Brazilian Book Magazine para a Feira do Livro de Bolonha (1999). Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40082>



Objetivos: expor de maneira breve a vida da autora e sua importância na produção da literatura infantojuvenil afro-brasileira; motivar os estudantes a leitura da obra.

3ª ETAPA: LEITURA (8 aulas de 50 min).

1º encontro (2 h/a)

Esse é o momento da leitura da obra. A sala deve estar organizada em círculo e deverá ser entregue o livro impresso em PDF. A leitura deve ser realizada com a mediação do professor, com alguns intervalos trazendo atividades complementares relacionadas com os capítulos já lidos.

Vamos lá!

A princípio, sugere-se a realização da leitura em voz alta pelo professor do capítulo I: *A preta se apresenta*. Após a leitura, em roda de conversa, provocar os estudantes a responderem oralmente as perguntas:

- ✓ Quais suas primeiras impressões sobre a obra?
- ✓ Será que é interessante mesmo?
- ✓ Como você percebe a relação da Preta com sua tia e madrinha Carula?

Objetivo: Ouvir as impressões dos estudantes acerca do capítulo

Ainda nesse encontro, realizar a leitura compartilhada do capítulo II: *África*. Posteriormente, solicitar que relatem o que acharam mais interessante no texto e o porquê. Sugerimos que o professor fale um pouco de alguns aspectos das culturas africanas, evidenciando os contadores de histórias (*griots*).

Para encerrar esse primeiro encontro, solicitar aos estudantes que pesquisem para apresentar na aula seguinte curiosidades sobre o continente Africano.

2º encontro (2 h/a)

Nesta aula o professor deve solicitar a socialização da pesquisa: *Curiosidades sobre o continente africano*. É importante que o professor faça mediações, expondo também seus conhecimentos.

Ainda nessa aula, realizar a leitura compartilhada do capítulo III: *O roubo do tesouro*.

A partir do questionamento: O que mais te surpreendeu nesse capítulo? Solicitar a produção de um relato de experiência literária para socialização na próxima aula.

4º encontro (2 h/a)

Iniciar esse momento solicitando que os estudantes comentem se gostaram das *Historietas da Preta*? Se sim, qual gostou mais e por quê? A partir dos relatos dos estudantes o professor poderá aproveitar para ampliar a discussão sobre diversidade cultural, religiosa e o racismo, o que será bastante necessário, para preparar o estudante para a leitura do próximo capítulo: *Histórias do candomblé*.

Antes de iniciar a leitura compartilhada deste capítulo, ouvir os estudantes sobre o que sabem sobre o candomblé. Lançar os questionamentos:

- ✓ Vocês já ouviram falar sobre o candomblé?
- ✓ O que sabem sobre essa religião?

Nessa aula, o professor tem a oportunidade de conversar sobre a visão negativa que muitos têm sobre as religiões de matriz africana. Sugere-se que o professor busque algum conhecimento prévio sobre este assunto.

Finalizar a leitura do livro com o capítulo VII, o menor da obra, apenas duas páginas (leitura em voz alta pelo professor). Para encerrar a aula, entregar o poema *Luta por igualdade*, de autoria de Kamilla Ferreira, escritora afrodescendente, para deleite e discussão.

LUTA POR IGUALDADE (Kamilla Ferreira)

Eu queria tanto...
Que a humanidade pensasse como eu,
Dar a vida por igualdade,
Martin Luther King, Nelson Mandela...
Eles sempre quiseram abrir uma porta, uma
janela.

As pessoas precisam saber,
Que o mundo só vai se desenvolver,
Quando a humanidade entender,
Que tem coisa muito mais importante que
o poder.

A luta por igualdade não vem de hoje.
E eu acho que nunca vou entender,
Como uma pessoa pode pensar,
Que o negro na vida não pode crescer.

Eu prometo lutar,
Lutar pra ver essa sociedade mudar.
Por que é difícil aceitar,

Que nossas crianças negras irão crescer,
É terão que lutar contra a desigualdade e o
poder.

Lutar pra falar não,
Todos nós somos iguais,
Pra tirar da cabeça de algumas pessoas,
que as vozes negras são banais.

Ana, Clara, Maria, João...
Não importa raça, cor ou religião.
O que importa de verdade é amor e União
Vamos dar as mãos nessa caminhada
Para que seja de igualdade a nossa jornada!

A sociedade não vai mudar,
Se você não parar pra pensar,
E perceber que a igualdade só vai crescer,
Quando as pessoas entenderem,
que existe coisa muito mais valiosa que o
poder.

Avaliação

A avaliação pode ser realizada por meio do acompanhamento da participação e do desempenho dos estudantes em todas as etapas das sequências, tendo em vista verificar se houve uma mudança quanto a visão dos estudantes a respeito da população negra a partir das obras lidas e atividades realizadas.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, Letramento, 2018.

BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em Preto e Branco.** São Paulo: Ática, 2000.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: A era da informação: economia, sociedade e cultura.** Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Como responder à polêmica Literatura negra, literatura afro-brasileira? In: SOUZA, Florentina, LIMA, M^a Nazaré. (org). **Literatura Afro-Brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FRANÇA, Luís Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo**. Cuiabá, 2006.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**; Ilustrações Saritah Barboza. – 2. ed. São Paulo: FTD, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade e a cultura na pós-modernidade**. Trad. de SILVA, Tomas Tadeu. LOURO, Guacira Lopes. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da Preta**. Ilustrações Laurabeatriz. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **O negro recusa a assimilação**. In: Negritude: Usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979 – 1989**. 2001, Dissertação (mestrado em educação) – departamento de educação da UNEB, Salvador, 2003.

POUTIGNAT, Philippe; STREIF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na intimidade. In. SCHWARCZ, L. M.(Org) História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, vol 4, p. 173-244.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; PIRES, Rosane; SOUSA, Andréia Lisboa - **AfroLiteratura Brasileira: O que é? Para que serve? Como Trabalhar?** Subsídio - uma ideia para o dirigente municipal de ensino. São Paulo: Gruhbas, 2005.

SOUZA, Andréia Lisboa de. **Personagens negros na literatura infantil e juvenil**, In: Cavalleiro, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

ANEXOS

SOU NEGRO (Solano Trindade)

Sou negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs.

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.
Depois meu avô brigou como um danado
nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso.

Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malés
ela se destacou.
Na minh'alma ficou.

LUTA POR IGUALDADE (Kamilla Ferreira)

Eu queria tanto...
Que a humanidade pensasse como eu,
Dar a vida por igualdade,
Martin Luther King, Nelson Mandela...
Eles sempre quiseram abrir uma porta, uma janela.

As pessoas precisam saber,
Que o mundo só vai se desenvolver,
Quando a humanidade entender,
Que tem coisa muito mais importante que o poder.

A luta por igualdade não vem de hoje.
E eu acho que nunca vou entender,
Como uma pessoa pode pensar,
Que o negro na vida não pode crescer.

Eu prometo lutar,
Lutar pra ver essa sociedade mudar.
Por que é difícil aceitar,
Que nossas crianças negras irão crescer,
É terão que lutar contra a desigualdade e o poder.

Lutar pra falar não,
Todos nós somos iguais,
Pra tirar da cabeça de algumas pessoas,
que as vozes negras são banais.

Ana, Clara, Maria, João...
Não importa raça, cor ou religião.
O que importa de verdade é amor e União
Vamos dar as mãos nessa caminhada
Para que seja de igualdade a nossa jornada!

A sociedade não vai mudar,
Se você não parar pra pensar,
E perceber que a igualdade só vai crescer,
Quando as pessoas entenderem,
que existe coisa muito mais valiosa que o poder.