

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL/PROFLETRAS

André Luiz Amancio de Sousa

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA:
Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental

Belo Horizonte

2016

André Luiz Amancio de Sousa

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA:
Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - graduação - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Área de concentração: Linguagem e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual

Orientador: Prof. Dr. Edson Santos de Oliveira

Belo Horizonte

2016

SOUSA, André Luiz Amancio de.

Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental. André Luiz Amancio de Sousa. Belo Horizonte - 2016.

194 páginas.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Mestrado Profissional em Letras – UFMG FALE - PROFLETRAS – 2º Semestre de 2016.

Orientação: Prof. Dr. Edson Santos de Oliveira

André Luiz Amancio de Sousa

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA:
PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros

Orientador: Prof. Dr. Edson Santos de Oliveira

Profa. Dra. Aracy Alves Martins

Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva

Aprovado em ____ de _____ de 2016

A meus filhos: Arthur e Bernardo, dos quais usurpei o tempo necessário para a elaboração desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que me tem garantido saúde física e mental para suportar a carga de trabalho e estudos para a qual me propus.

À CAPES, pelo incentivo ao estudo e pesquisa, através do fornecimento da bolsa de estudos, e à equipe do PROFLETRAS, que se dispôs tão prontamente em auxiliar-nos nas questões burocráticas e pessoais que sobrevieram durante o percurso de estudos, especialmente, à Delaine Cafiero Bicalho, ex-coordenadora e parceira na luta pela possibilidade de implementação deste programa; à atual secretária, Cacilda Eunice Rios Zocratto, que, de modo ímpar, sensível e acolhedor, nos recebeu e nos atendeu desde o início do curso.

Aos professores que nos auxiliaram e nos motivaram nessa empreitada de busca pela compreensão e implementação de possibilidades inovadoras no ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas; em especial, à professora Leiva de Figueiredo Viana Leal, pela acolhida, dedicação e sensibilidade ofertadas em cada gesto, palavra e olhar, motivando-nos a continuar no caminho da pesquisa-ação.

Aos membros da banca: Profa. Dra. Aracy Alves Martins, Prof. Dr. Francis Arthuro Paiva e Prof. Dr. Marcelo Chiaretto, por aceitarem o convite ou para a etapa da Qualificação ou para a Avaliação Final deste trabalho, bem como pelas valiosas contribuições.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edson Santos de Oliveira, que tendo percorrido este trajeto de ensino/aprendizagem e desenvolvimento desta pesquisa, contribuiu integralmente com compreensão, disposição, inovação e eficiência sem precedentes na minha história acadêmico-profissional;

Aos colegas e amigos do Curso do Mestrado Profissional em Letras da FALE-UFMG, em especial, Adriana Aparecida da Silva Cardoso, Angélica Maciel Coelho e Daniela Cristina Sales Portela, que contribuíram com apoio teórico e afetivo, auxiliando-me quanto à possibilidade de apreensão da visão de resultados positivos nesse processo que se iniciou a partir de um sonho pessoal, entretanto, que será compartilhado com todo o coletivo escolar na formação de alunos/leitores autônomos, críticos e proficientes em um contexto que seja racialmente mais democrático.

À direção, coordenação e grupo de professores da Escola Municipal Belo Horizonte, que se tornou parceira na implementação do projeto desenvolvido.

Aos alunos da turma onde foi feita a pesquisa, que participaram ativamente do trabalho com discussões e contribuições, portando-se como protagonistas de todo o processo e

auxiliando-me na apreensão da visão da literatura como um caminho viável na desconstrução de estereótipos negativos em relação ao negro, bem como na consolidação da negritude de grande parte das crianças, alvo e sujeitos desta pesquisa.

À minha família e amigos, dos quais me ausentei em inúmeras situações, para me dedicar aos estudos e, ainda assim, foram compreensivos e amorosos, cobrindo-me de carinho e orações.

E, por fim, meu agradecimento especial, ao meu amigo e companheiro: Antônio Luiz Gonçalves do Nascimento, bacharel e licenciado em Geografia, que me ofertou, além dos conceitos teóricos específicos de sua área de atuação para fundamentação deste projeto, o apoio, o afeto e a compreensão, indispensáveis para a continuidade no caminho da efetivação desta proposta de trabalho.

“Descolonizar é olhar o mundo com os próprios olhos, pensá-lo de um ponto de vista próprio. O centro do mundo está em todo lugar! O mundo é o que se vê de onde se está...” (ENCONTRO com Milton Santos: O mundo global visto do lado de cá. Direção: Sílvio Tandler. Caliban Produções. Rio de Janeiro, 2006.90 min. 35 mm, COR, 2.140m, 24q).

RESUMO

Esta pesquisa centraliza suas atenções para os usos da Literatura Afro-brasileira, destacando as possibilidades de uma escolarização mais assertiva, em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo principal refere-se à investigação das potencialidades de a literatura afro-brasileira e outras manifestações artísticas auxiliarem no combate ao racismo e na formação identitária de crianças negras de comunidades que se localizam à margem, geográfica e socioeconômica, do centro urbano de Belo Horizonte e, concomitantemente, verificar as possibilidades de o trabalho com essa literatura contribuir ainda em relação à consolidação de alunos-leitores mais críticos e autonomamente mais capazes de compreenderem textos orais e escritos, tendo em vista um trabalho pautado nas quatro etapas das *Sequências Básicas* de Rildo Cosson. A partir de uma abordagem qualitativa, este trabalho lança mão das noções de espaço, em Milton Santos, entendendo-o como categoria em constante processo de construção, bem como dialógica, em relação aos estudos de Henri Lefebvre, para o qual o conceito de margem não se limita à periferia, nem a uma visão estática, mas plena de mobilidade em relação ao centro. Pautando-se ainda nas pesquisas de Stuart Hall e Zilá Bernd, acerca da questão identitária, intenciona-se perpassar pela literatura afro-brasileira, auxiliando o aluno na capacidade de autorreconhecimento nas diversas e amplas margens, ressignificando a própria identidade negra, não pelo ressentimento ou purismo, mas por um movimento antropofágico, apropriando-se de outros espaços, (re) significando, desse modo, o espaço de sua margem física e social. Nesse sentido, esta pesquisa se torna relevante, porque atende ao cumprimento da determinação da lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da questão étnico-racial, temática ainda pouco privilegiada na Educação Básica, suscitando e propondo, assim, responder a questões presentes no ensino dessa literatura para crianças, bem como oferecendo possibilidades no enfrentamento da exclusão social, oriunda tanto devido aos baixos índices dos níveis de leitura nas séries iniciais, quanto pelo racismo existente, dentro e fora do contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Margem. Identidade. Literatura Infantil Afro-brasileira. Escolarização. Letramento.

RESUMEN

Esta investigación centra sus atenciones en los usos de la literatura afrobrasileña, destacando las posibilidades de una educación más afirmativa en clases de series iniciales de la enseñanza fundamental. El objetivo principal se refiere a la exploración del potencial de la literatura afrobrasileña y otras manifestaciones artísticas, para ayudar en la lucha contra el racismo y en la formación de la identidad de los niños negros de comunidades que se encuentran a los márgenes, geográfico y socioeconómico, del centro urbano de Belo Horizonte y, al mismo tiempo, comprobar las posibilidades que el trabajo con esta literatura ayuden, todavía, en relación a la consolidación de estudiantes/lectores más críticos e independientemente más capaces para comprender textos orales y escritos, teniendo en cuenta un trabajo basado en los cuatro pasos de las *Sequencias Básicas* de Rildo Cosson. Desde un enfoque cualitativo, este trabajo hace uso de las nociones de espacio en Milton Santos, lo comprendiendo como una categoría en constante proceso de construcción, tal como dialógico en relación a los estudios de Henri Lefebvre para quien el concepto de margen no se limita a la periferia, ni a una visión estática, pero con la movilidad completa en el centro. Basando-se, todavía, en la investigación de Stuart Hall y Zila Bernd acerca de la cuestión de la identidad, tiene la intención de pasar por la literatura afrobrasileña ayudando al estudiante en la capacidad de su propio reconocimiento de los márgenes diversos y amplios, dando un nuevo sentido a su propia identidad negra, no por el resentimiento o el purismo, sino por un movimiento antropofágico, apropiándose de otros espacios, dando otro sentido, por lo tanto, al espacio de sus márgenes físicos y sociales. En este sentido, esta investigación es importante porque responde a los cumplimientos de la determinación de la ley 10.639 / 2003, que trata de la obligación de la enseñanza de la cuestión étnica, tema todavía con poco privilegio en la educación básica, ocasionando y proponiendo, así, responder a las preguntas evidentes en la enseñanza de esa literatura para niños, además de ofrecer posibilidades en la lucha contra la exclusión social, derivada, sea por los bajos índices en los niveles de lectura en los primeros grados, como por el racismo existente dentro y fuera del contexto educativo brasileño.

Palabras clave: Margen. Identidad. Literatura infantil afrobrasileña. La escolarización. Alfabetización.

ABSTRACT

This research centralizes its attentions to the uses of Afro-Brazilian literature, highlighting the possibilities for a more assertive schooling in the initial series of classes of elementary school. The main objective refers to the investigation of the potentiality of the literature Afro-Brazilian and other artistic manifestations helps in the fight against racism and identity formation of black children from communities that are located to the geographical and socioeconomic border of the urban center of Belo Horizonte and, concomitantly, check the possibilities of working with this literature contribute further in the consolidation of a more critical students-readers and autonomously more capable to understand oral and written texts, with a view to a work outlined in the four stages of Sequences Basic by Rildo Cosson. From a qualitative approach, this work makes use of the notions of space in Milton Santos, understanding it as a category in constant building process, and dialogic in relation to Henri Lefebvre studies for which the concept of margin is not limited to the periphery, nor to a static view, but full of mobility in the center. Lining up also on the researches of Stuart Hall and Zillah Bernd about the identity issue, intends to pass through the afro-Brazilian literature, assisting the student in your self-recognition capacities on the diverse and broad margins, giving new meaning to his own black identity, not by resentment or purism, but by a cannibalistic movement, appropriating other spaces, resignify, thereby, the space of their physical and social margins. Therefore, this research becomes relevant because attends the fulfill of the determination of the law 10.639 / 2003, which deals with the obligation of the ethnic-racial issue education, little privileged theme in basic education, evoke and proposing, thus, answer questions present in the teaching of this literature for children, as well as offering possibilities in fighting of the social exclusion originating, either due to low levels of reading in the early grades, as the existing racism inside and outside the Brazilian educational context.

Keywords: Margin. Identity. Children's Literature Afro-Brazilian. Schooling. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DESENHO 1: ALUNO V	121
DESENHO 2: ALUNO AB.....	122
DESENHO 3: ALUNO KG	123
DESENHO 4: ALUNO W	124
DESENHO 5: ALUNO KK	125
DESENHO 6: ALUNO R.....	126
DESENHO 7: ALUNA L.....	129
DESENHO 8: ALUNA E.....	129
FIGURA 1: COLÉGIO MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE	24
FIGURA 2: VISTA AÉREA DE PARTE DA COMUNIDADE DA PEDREIRA PRADO LOPES	26
FIGURA 3: CAPA DE LIVRO	86
FIGURAS 4, 5, 6 E 7: MULHERES BRANCAS E NEGRAS	97
FIGURA 8: CAPA DO LIVRO <i>MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA</i>	102
FIGURAS 9 E 10: ATIVIDADES DE ALUNOS K E E	106
FIGURAS 11 E 12: ATIVIDADES DE ALUNOS B E R	107
FIGURAS 13 E 14: ATIVIDADE DE ALUNOS RB E I.....	108
FIGURA 15: PS DURANTE A “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”	109
FIGURA 16: CAPA DO LIVRO <i>O MENINO NITO</i>	114
FIGURAS 17 E 18: IMAGEM DE PAIS E FILHOS.....	116
FIGURAS 19 E 20: IMAGENS DE MÉDICOS.....	117
FIGURA 21: PS CONTANDO HISTÓRIA DO <i>MENINO NITO</i> COM RECURSO DE FANTOCHES.....	118
FIGURA 22: CAPA DO LIVRO <i>CONTOS AFRICANOS PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS</i>	130
FIGURA 23: ALUNO COLORINDO PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	140
FIGURA 24: <i>AFROALFABETO</i> OU <i>AFROBETO</i>	142
FIGURAS 25 E 26: PESQUISA NA SALA DE INFORMÁTICA.....	143
FIGURA 27: CAPA DO LIVRO <i>O AMIGO DO REI</i>	144
FIGURA 28: ATIVIDADE DA ETAPA DE MOTIVAÇÃO	147
FIGURA 29: PS CANTANDO MÚSICAS FOLCLÓRICAS COM AUXÍLIO DE UM PANDEIRO.....	150
FIGURAS 30 E 31: ALUNOS ESCOLHIDOS PARA SE ENFEITAREM DE PRÍNCIPE/PRINCESA AFRO BRASILEIROS	154
FIGURA 32: CAPA DO LIVRO <i>O PRESENTE DE OSSANHA</i>	155
FIGURA 33: CARTA ESCRITA PELO ALUNO R	165
FIGURA 34: CAPA DO LIVRO <i>A COR DA VIDA</i>	166
FIGURA 35: ALUNOS ASSISTINDO O LIVRO ANIMADO: <i>A COR DA VIDA</i> E OUTROS VÍDEOS	170
FIGURA 36: ALUNA K QUESTIONA RELAÇÃO ENTRE TÍTULO E ILUSTRAÇÃO	184
GRÁFICO 1: DECLARAÇÃO E AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA	178
QUADRO 1: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DAS CRIANÇAS	29
QUADRO 2: ESTRUTURA FAMILIAR DAS CRIANÇAS.....	30
QUADRO 3: VARIAÇÃO DA DECLARAÇÃO E AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA	177

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de pessoal do Nível Superior
EI	Escola Integrada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBH	Escola Municipal de Belo Horizonte
FALE	Faculdade de Letras
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - LITERATURA E A PROBLEMÁTICA DO ESPAÇO.....	24
1.1 A ESCOLA E A MARGEM	24
1.2 A MARGEM E A ESCOLA.....	25
1.3 A LITERATURA E O ESPAÇO.....	32
1.4 O ESPAÇO NA LITERATURA	38
CAPÍTULO 2 - LITERATURA E IDEOLOGIA DE RAÇA	41
2.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA	41
2.2 (RE)DEFININDO CONCEITOS IMPORTANTES: BRANCO, PRETO, MORENO.....	51
2.2.1 <i>Raça e etnia</i>	53
2.2.2 <i>Racismo, discriminação e preconceito racial</i>	55
2.3 IDEOLOGIA E DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO.....	56
CAPÍTULO 3 - LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: TEORIA	67
3.1 LITERATURA E IDENTIDADE.....	67
3.2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E IDENTIDADE NEGRA.....	73
3.3 BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL	75
3.4 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL	76
3.5 A LITERATURA INFANTIL NEGRA NO BRASIL	77
3.6 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA	78
3.7 LETRAMENTO AFROLITERÁRIO.....	80
CAPÍTULO 4 - LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: PRÁTICA	82
4.1 A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	82
4.2 OFICINA 1: INICIANDO COM POESIA AFRO-BRASILEIRA – 1ª PARTE.....	83
4.2.1 <i>Objetivos</i>	84
4.2.2 <i>Material</i>	84
4.2.3 <i>Carga horária</i>	85
4.2.4 <i>O poeta e a sinopse do poema Irene no céu</i>	85
4.2.5 <i>Etapa da Introdução</i>	86
4.2.6 <i>Etapa de Motivação</i>	86
4.2.7 <i>Etapa de leitura primeira interpretação do poema</i>	88
4.2.8 <i>Análise de dados</i>	90
4.3 OFICINA 1: <i>ESSA NEGRA FULÔ</i> E A EXISTÊNCIA DO PRECONCEITO RACIAL – 2ª PARTE.....	91
4.3.1 <i>Objetivos</i>	91
4.3.2 <i>Material</i>	92
4.3.3 <i>Carga horária</i>	92
4.3.4 <i>Jorge de Lima e o poema Essa negra Fulô</i>	92

4.3.5	<i>Introdução</i>	92
4.3.6	<i>Motivação e leitura</i>	97
4.3.7	<i>(Re)Leitura e interpretação</i>	97
4.3.8	<i>Contextualização e expansão</i>	98
4.3.9	<i>Análise de dados</i>	101
4.4	OFICINA 2: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA.....	102
4.4.1	<i>Objetivos</i>	103
4.4.2	<i>Material</i>	103
4.4.3	<i>Carga horária</i>	103
4.4.4	<i>Sinopse da obra</i>	103
4.4.5	<i>Introdução</i>	105
4.4.6	<i>Motivação</i>	105
4.4.7	<i>Motivação e Leitura</i>	109
4.4.8	<i>Leitura e interpretação</i>	110
4.4.9	<i>Contextualização e expansão</i>	111
4.4.10	<i>Análise de dados</i>	113
4.5	OFICINA 3: MENINO NITO.....	114
4.5.1	<i>objetivos</i>	114
4.5.2	<i>Material</i>	114
4.5.3	<i>Carga horária</i>	114
4.5.4	<i>Sinopse da obra</i>	115
4.5.5	<i>Motivação e Introdução</i>	115
4.5.6	<i>Leitura e primeira interpretação</i>	118
4.5.7	<i>Segunda Interpretação</i>	119
4.5.8	<i>Contextualização e expansão</i>	120
4.5.9	<i>Análise de dados</i>	127
4.6	OFICINA 4: AMIGOS, MAS NÃO PARA SEMPRE.....	130
4.6.1	<i>Objetivos</i>	131
4.6.2	<i>Material</i>	131
4.6.3	<i>Carga horária</i>	131
4.6.4	<i>Sinopse da obra</i>	131
4.6.5	<i>Motivação</i>	133
4.6.6	<i>Introdução</i>	134
4.6.7	<i>Leitura e primeira interpretação</i>	134
4.6.8	<i>Análise de dados da primeira interpretação</i>	135
4.6.9	<i>Segunda interpretação</i>	138
4.6.10	<i>Análise da segunda interpretação</i>	141
4.6.11	<i>Contextualização e expansão</i>	141
4.6.12	<i>Análise de dados da oficina</i>	143
4.7	OFICINA 5: O AMIGO DO REI.....	144

4.7.1	Objetivos	145
4.7.2	Materiais	145
4.7.3	Carga horária	145
4.7.4	Sinopse da obra	145
4.7.5	Motivação	146
4.7.6	Análise de dados da atividade da etapa da motivação	147
4.7.7	Introdução	149
4.7.8	Leitura e primeira interpretação	150
4.7.9	Segunda interpretação	152
4.7.10	Contextualização e expansão	153
4.7.11	Análise de dados da oficina 5	155
4.8	OFICINA 6: O PRESENTE DE OSSANHA	155
4.8.1	Objetivos	156
4.8.2	Material	156
4.8.3	Carga horária	156
4.8.4	Sinopse da obra	156
4.8.5	Motivação	158
4.8.6	Introdução	159
4.8.7	Leitura e interpretação	159
4.8.8	Contextualização e expansão	163
4.8.9	Análise de dados	166
4.9	OFICINA 7: A COR DA VIDA	166
4.9.1	Objetivos	167
4.9.2	Materiais	167
4.9.3	Carga horária	167
4.9.4	Sinopse da obra	167
4.9.5	Motivação	168
4.9.6	Introdução	169
4.9.7	Leitura e interpretação	170
4.9.8	Contextualização e expansão	173
4.9.9	Análise de dados	176
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	187
	ANEXOS	192

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende partir da abordagem da questão étnico-racial, mostrando que a Literatura afro-brasileira pode, a nosso ver, transformar o espaço escolar em um lugar privilegiado para a reeducação da diversidade, buscando resgatar a identidade das crianças e jovens, negros em especial.

Acreditamos também que muitos dos estereótipos construídos em relação ao negro podem ser combatidos dentro e fora do ambiente escolar, se o professor, como mediador, puder abordar em sua prática educativa, o reconhecimento da diversidade enquanto necessidade de mudança de valores e de representações do outro. Tal ação, como propõe Gomes:

[...] nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte de grupos historicamente excluídos (GOMES, 2003, p. 75).

Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa tem como Objetivo Geral analisar a efetividade do uso da literatura infantil afro-brasileira, em especial os gêneros literários em que predomina o tipo narrativo, na apreensão de uma identidade negra. Urge que tal identidade seja ressignificada por parte das crianças oriundas de comunidades socioeconomicamente marginalizadas e com defasagem no processo de leitura.

Como desdobramento desse objetivo central, temos ainda outros objetivos que norteiam nossa prática nesta pesquisa. São eles:

- a) (Re)conhecer, analisar e implementar os usos efetivos da literatura infantil afro-brasileira em turmas do ciclo de alfabetização;
- b) Aprimorar as habilidades de leitura, escrita e reescrita dos gêneros literários em que predomina o tipo narrativo, em especial, os que abordam a temática étnico-racial, enfocando a identidade afro-brasileira numa perspectiva de entrelugar, isto é, de fronteira cultural;
- c) Auxiliar o aluno quanto à valorização de seu potencial enquanto sujeito autônomo, crítico e produtor de pequenos textos, capaz de inscrever uma identidade afro-brasileira num código antropofágico e crítico diante dos valores canônicos literários propostos pela escola vigente;

d) Possibilitar parcerias entre comunidade e escola quanto à abordagem do tema étnico-racial, criando uma cultura afro-brasileira de fronteira e não uma literatura de ressentimento, tão frequente em textos afro-brasileiros.

Nesse sentido, a nosso ver, discutir acerca das possibilidades que a Literatura afro-brasileira tem para questionar o racismo, no ambiente escolar, contribui na busca da compreensão dos modos como se dão as relações entre o professor, a literatura afro-brasileira e a prática antirracista, mais especificamente, no caso desta pesquisa, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, alunos da rede municipal e moradores da periferia da capital mineira, com sérias dificuldades no processo de aprendizagem de leitura e escrita.

Desse modo, reiteramos nossa intenção em contribuir com o debate atual que insiste na importância de se abordar essa temática em sala de aula, em especial, em turmas onde a maior parte do alunado compõe-se de meninos e meninas negros ou afrodescendentes, alvos de um ensino centrado em uma leitura literária, eurocêntrica que ora omite do currículo a questão étnico-racial, ora aborda essa questão de modo folclorizado, principalmente em datas comemorativas como 13 de maio, dia da Abolição da Escravatura. Sendo assim, acreditamos que este trabalho pode contribuir nesse processo de valorização da cultura africana e afro-brasileira, na medida em que se percebe que o contato dos alunos-sujeitos com os textos abordados, através de uma leitura mediada pelo professor, possibilita uma identificação e uma consciência de sua negritude, consciência esta capaz de entender as origens africanas e de aceitar suas diferenças como elemento enriquecedor da sociedade brasileira, marcada pelas diversas alteridades.

É importante salientar que a inserção dessa literatura no espaço escolar se deve ainda à Lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade da inclusão, nos currículos oficiais, do ensino da História da África e cultura afro-brasileira. Essa lei é fruto da constante luta do Movimento Negro, desde seu ressurgimento, a partir dos anos 70, em prol da valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e do reconhecimento, por parte do Estado, da diversidade étnico-racial existente no Brasil.

A literatura como possibilidade de reconstrução de um imaginário social positivo sobre o negro e de inserção desta temática no espaço escolar, com suas implicações na sociedade, já foi ressaltada por Oliveira (2003). Segundo essa autora, na atualidade:

[...] a literatura infanto-juvenil é, ainda, utilizada como um recurso metodológico para auxiliar os educadores, uma vez que eles vêm nas obras literárias um meio de veicular determinados conteúdos, ensinamentos, de

propiciar o prazer pela leitura, de discutir temáticas polêmicas, tais como: sexualidade, racismo, religião, entre outras (OLIVEIRA, 2003, p. 72).

Portanto, nesta pesquisa, insistimos, temos como objetivo central a investigação das potencialidades que os textos da literatura afro-brasileira, em sala de aula, apresentam em relação à criação de perspectivas de igualdade e às propostas de ações ressignificadas. E mais: temos o intuito de apresentar aos alunos, através das oficinas, uma nova versão acerca da história da África, bem como uma nova história da população afrodescendente.

Vale ressaltar que a literatura não é constituída apenas de conteúdo. Ela supõe um trabalho elaborado de linguagem. Não basta que um texto tenha apenas um conteúdo social. É importante observar o modo como esse conteúdo é tecido. Nessa perspectiva, as narrativas literárias estudadas são analisadas tendo em vista, além da qualidade estética dos textos impressos, as ilustrações, entendidas como *transcrição*, no sentido semelhante ao proposto por Haroldo de Campos. Para esse autor, ao tratar especificamente da tradução de poesia, a “[...] tradução de textos criativos será sempre criação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca” (CAMPOS, 1970, p. 24). Portanto, a palavra isolada, texto verbal, (ou a ilustração isolada, texto não verbal) tem seu sentido pontual reduzido, para remobilizar o texto, levando em consideração o sentido no efeito de um todo. Dito de outro modo: entendemos que também as ilustrações, sendo bem elaboradas, podem ir além do texto escrito e questionar outros ângulos latentes da narrativa, nem sempre planejados pelo autor, já que há elementos inconscientes da escrita que escapam ao seu controle.

Para esse fim, valemo-nos neste trabalho de alguns dos exemplares de obras dos *kits* de literatura afro-brasileira, conjuntos de livros focados na temática étnico-racial. Trata-se de um projeto coordenado pela Prefeitura de Belo Horizonte, responsável pela montagem e distribuição dos *kits* destinados às escolas e alunos da rede municipal. Nesse sentido, nossa metodologia se insere na perspectiva da abordagem de gêneros literários com ênfase no tipo narrativo, em especial, de temática étnico-racial. Através desse percurso, pretendemos enfatizar ainda, neste trabalho, duas questões: a primeira delas se refere ao empoderamento do negro. As ações se deram aqui de forma que a prática metodológica utilizada possibilitasse o enfrentamento do preconceito racial vivenciado em sala de aula por inúmeras crianças negras ou afrodescendentes, que são vitimizadas por uma prática explícita ou por um silenciamento de suas origens e cor. A segunda questão se refere à outra possibilidade que tem a literatura, em especial a literatura afro-brasileira, de estar a serviço da apreensão, por parte dos alunos, de determinadas habilidades de leitura.

A ideia que permeia nossa metodologia passa também pelo objetivo de viabilizar a apreensão da capacidade leitora, sem deixar de lado nosso objetivo central, o questionamento de ideologias racistas disseminadas na escola, muitas vezes até por professores que, mesmo inconscientemente, excluem a temática racial do currículo, descumprindo uma determinação já garantida, ao menos pela lei. Não pretendemos com isso criar no aluno uma identidade africana ressentida ou purista. Sabemos que o conceito de identidade na Pós-Modernidade é visto como uma “[...] ‘celebração móvel’, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p.13). Nesse sentido, questionar o discurso racista não supõe construir um olhar do *negrismo*, caindo numa nova imposição cultural, mas sim produzir uma cultura de fronteira da *negritude*, estabelecendo trocas culturais e inscrevendo nessa troca a marca da africanidade.

A análise dos textos e as oficinas pretendem desmascarar ideologias racistas que tentam perpetuar as diferenças entre negros e brancos com a manutenção dos privilégios destes em detrimento dos direitos daqueles. Cabe ao professor ser um elemento mediador para auxiliar na ampliação da visão de mundo do aluno/ leitor, a fim de que ele possa questionar aquilo que é ideologicamente tendencioso e recusá-lo. Um leitor que não tenha proficiência na leitura provavelmente não conseguirá se libertar das ideologias latentes nos textos. Nossa proposta de pesquisa se justifica, portanto, pela necessidade de se efetivar um trabalho com a literatura na escola, realizado regular e repetidamente, insistimos, com a mediação do professor, para que assim, a fruição da obra literária, em especial da literatura afro-literária, seja mais ampla. Só as artes – e principalmente a literatura – podem minimizar as interferências da ideologia, já que seu traço maior é a polissemia, que possibilita sempre novas saídas, novas percepções.

No CAPÍTULO 1, conduzimos nossa reflexão discutindo a noção de margem, a partir de uma perspectiva geográfica, social e literária. Avançamos nessa discussão para compreendermos a distinção ideológica entre o espaço do centro e o da margem na literatura. O primeiro é visto pela ideologia dominante como supostamente superior ao segundo. Prosseguimos nessa reflexão tentando mostrar a relatividade dessa distinção. Na verdade, as fronteiras culturais supõem trocas e não imposições autoritárias. Buscamos em autores, como Milton Santos, Henri Lefebvre e Luis Alberto Brandão, o entendimento desses conceitos para problematizarmos o espaço marginal que o negro vem ocupando historicamente na sociedade brasileira.

No CAPÍTULO 2, trouxemos à tona a discussão de alguns conceitos como etnia, raça, racismo, preconceito e discriminação. A compreensão dessas terminologias também é relevante para auxiliar no debate, possibilitando um melhor entendimento dos mecanismos ideológicos que se constroem acerca do negro, colocando-o num lugar ora de desvantagem e inferiorização em relação ao padrão do branco europeu, ora em um espaço folclorizado, contribuindo assim para o provável apagamento de suas reais contribuições sócio-históricas, culturais e econômicas no contexto brasileiro. Essa discussão tornou-se possível a partir do diálogo proposto entre vários autores como, por exemplo, Rita de Cássia Fazzi, Eduardo de Assis, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall e Kabengele Munanga.

Os dois próximos capítulos são um desdobramento da discussão específica acerca da inserção da literatura afro-brasileira no contexto de sala de aula. No CAPÍTULO 3, fizemos uma abordagem teórica sobre literatura infantil afro-brasileira, letramento afroliterário e escolarização. Pautamo-nos em teorias defendidas por autores como Regina Zilberman, Miriam Alves, Magda Soares, Daniela da Silva A. Freitas, Rildo Cosson e Aracy Alves Martins para a construção de uma efetiva ação no espaço escolar, tendo a literatura infantil afro-brasileira como ferramenta para compreensão e combate dos mecanismos perversos do preconceito racial.

Já o CAPÍTULO 4 foi construído a partir de relatos e análise de práticas de escolarização da literatura infantil afro-brasileira. A pesquisa se desenvolveu em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental cujos alunos, de maioria negra ou afrodescendente, apresentam significativas dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita, ainda que se encontrem ao final da etapa do processo de alfabetização. Importa ressaltar que foi devido a essa dificuldade de leitura que lançamos mão de um profissional contador de histórias, convidado para contar histórias de temáticas afro-brasileiras, trabalhando, desse modo, na motivação dos alunos para a leitura do texto que seriam abordados em sala. A contação não pretendeu resumir a obra, mas apenas fazer um convite à leitura direcionando as crianças para o tema da narrativa. Já as sinopses que são apresentadas nesta dissertação não foram utilizadas nas oficinas. Elas têm apenas o objetivo de orientar o leitor deste trabalho ou algum professor que queira aplicar uma dessas atividades.

Faz-se necessário reiterar que a metodologia aplicada, neste último capítulo, pauta-se na proposta apresentada por Rildo Cosson (2007), que sugere a realização de Sequências Básicas a partir das quais serão organizadas oficinas para se garantir a apreensão da leitura, em especial, da leitura afroliterária. Esse autor propõe as seguintes etapas no processo de letramento no que tange a essa sequência: motivação, introdução, leitura e interpretação. A

motivação consiste em despertar o aluno, de modo criativo e instigador, para algum assunto relacionado com a obra. Na introdução das oficinas, que às vezes está fundida à motivação, fazemos a apresentação do autor e da obra. No caso da leitura, não utilizamos os intervalos propostos pelo autor, uma vez que estamos lidando com histórias curtas para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Na releitura e primeira interpretação, elaboramos perguntas sobre o texto, discutindo e debatendo com os alunos a questão racial e sua sintonia com as obras. A segunda interpretação e a contextualização/expansão, que fazem parte da *Sequência Expandida*, sendo mais praticadas no Ensino Médio, não foram utilizadas à risca, mas tentamos adaptá-las à realidade de nossos alunos que ainda se encontram no processo de alfabetização. Nesse caso, seguimos a sugestão de Rildo Cosson quando afirma: “Está claro que os objetivos e os procedimentos do uso das sequências precisam ser ajustados a cada turma e a cada obra” (COSSON, 2007, p.105). Nas oficinas realizadas, utilizamos essas etapas de forma livre, às vezes condensando fases ou até mesmo estendendo-as através de contextualização e da expansão. Durante a leitura e interpretação fomos fazendo a análise de dados, comentando as respostas dos alunos e tirando conclusões.

Num primeiro momento, introduzimos poemas de temática étnico-racial – *Irene no céu*, de Manuel Bandeira e *Essa negra Fulô*, de Jorge de Lima. Consideramos esse primeiro momento como uma pré-oficina, espécie de aquecimento para os trabalhos posteriores. No caso da poesia de Jorge de Lima, ainda que tenha um bom rendimento estético no que tange à forma, no plano do conteúdo, o autor alagoano traz um viés conservador, em alguns de seus poemas, discriminando o negro e enfocando-o como objeto do branco, como pode ser constatado em *Essa negra Fulô*. Já Manuel Bandeira rompe com essa discriminação e resgata a dignidade da negritude. Utilizamos esses dois textos a fim de salientar as diferenças de abordagens dos dois autores e promover discussões e debates que aconteceram nas demais oficinas. As outras seis oficinas, durante as quais utilizamos os livros sugeridos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no caso, os Kits, possibilitaram larga discussão e questionamento da posição do negro na sociedade brasileira, realçando a diversidade tanto de seu corpo quanto de sua cultura. A narrativa *Menina bonita de laço de fita*, de Ana Maria Machado, ressalta a beleza do corpo negro, capaz de seduzir o outro. O texto de Sonia Rosa – *O menino Nito* – acena para o preconceito machista de que homem não chora, realçando sutilmente a problemática da cor.

Já o texto *Amigos, mas não para sempre*, de Rogério Andrade Barbosa, questiona as relações tensas na amizade entre seres diferentes. Em *O amigo do rei*, de Ruth Rocha, com ilustração de Eva Furnari, é trabalhada a relação de poder entre brancos e negros, bem como a

relatividade de soberania de uma criança negra numa sociedade branca e num quilombo. O texto *Presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos, resgata um mito da tradição africana, propondo a afirmação de uma negritude, sem ressentimentos. Utilizamos ainda um texto só de imagens, *A cor da vida*, de Semíramis Paterno, a fim de testar a capacidade e interpretação não verbal dos alunos após as oficinas. Destacamos, ainda, que as ilustrações foram tratadas como textos e não como elemento ornamental da história. Assim, selecionamos algumas ilustrações transcriadoras, que resgatam fios textuais não programados pelos autores. A partir da contação de histórias (ora inserida na etapa da motivação ora na etapa de leitura) e da leitura dessas narrativas, os alunos foram convidados a participar ativamente delas com desenhos, produção de textos, construção de um “afroalfabeto” e elaboração de respostas orais e escritas, terminando assim a primeira interpretação, como propõe Cosson. As atividades de segunda interpretação e expansão (produção de pequenos textos, leitura dramática de poemas, apresentação de canções e entrevistas) foram fundamentais no compartilhamento da leitura, sendo produzidas com o fim de analisar o impacto causado pela reação dos alunos na construção da identidade negra em seu contexto familiar e escolar.

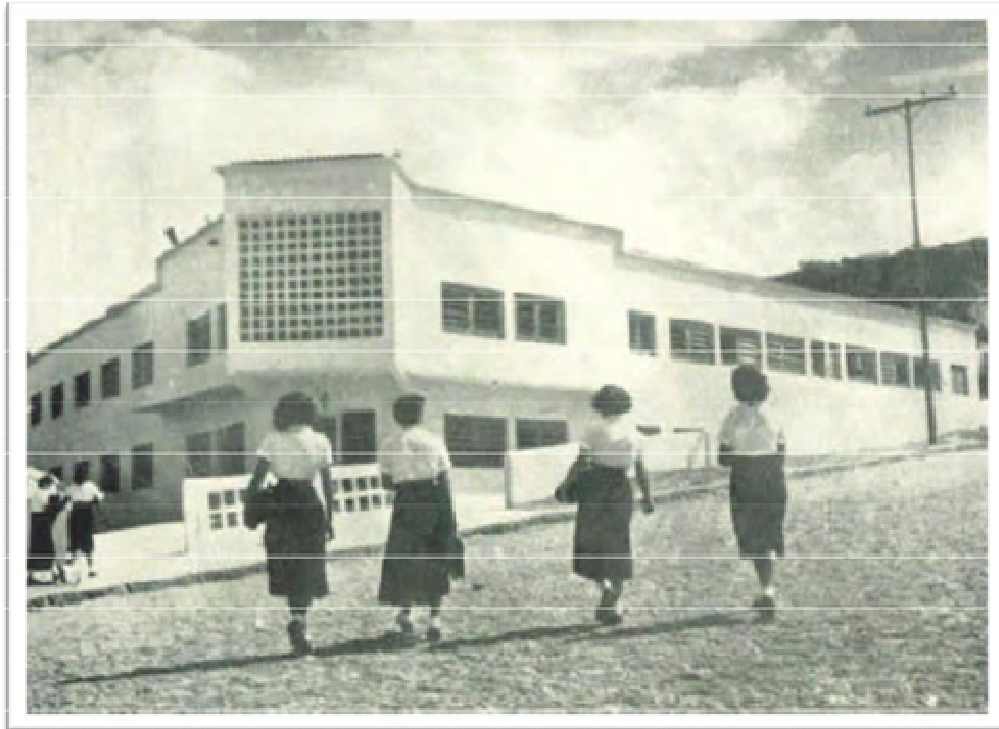
Tentamos assim, nesta pesquisa, utilizar a cultura da negritude pelo viés da literatura afro-brasileira por entender que ela pode ser um instrumento importante para aprimorar a capacidade leitora, não só do livro, mas do mundo social em que vivem essas crianças. Procuramos questionar até que ponto essas atividades foram importantes para viabilizar a apreensão de conhecimentos necessários para auxiliar o sujeito na desconstrução de ideologias racistas e na ressignificação da identidade negra na escola pública brasileira. E mais: pretendemos questionar até que ponto os textos literários utilizados possibilitaram o surgimento de entrelugares e a consciência, ainda que tênue, da relatividade dos conceitos de margem, periferia, branco, negro, bonito e feio, enfim, saber se a literatura possibilitou aos alunos entender que a noção de cultura não é maniqueísta, mas móvel, dialógica e que a cultura africana é uma das matrizes na formação de nossa identidade cultural.

A magia do texto literário convida o leitor a uma re(a)apresentação de novas realidades. Sendo assim, ele é uma espécie de palimpsesto que nos leva a resgatar a escrita apagada e periférica, no caso a literatura africana e afro-brasileira, suplantada, deslocada e manipulada por valores eurocêntricos supostamente tidos como oficiais e de centro.

CAPÍTULO 1 - LITERATURA E A PROBLEMÁTICA DO ESPAÇO

1.1 A escola e a margem

Figura 1: Colégio Municipal de Belo Horizonte



Fonte: Colégio Municipal de Belo Horizonte: A utopia possível (Memória e História – 1948/1972) Belo Horizonte Universidade Federal de Minas Gerais 2001.

A implementação de uma proposta de trabalho que possibilite a análise, a reflexão e a prática, referentes às determinações da lei 10.639/03, relativa à educação étnico-racial, é resultado de observações durante o transcorrer de minha trajetória acadêmica e profissional, que me possibilitou, enquanto professor negro de escola pública, perceber a negligência, quer por desconhecimento, quer por falta de engajamento ou interesse de alguns docentes em ofertar aos alunos, em especial aos meninos e meninas negras, uma literatura na qual esses sujeitos se reconheçam e na qual possam se ver representados.

Nesse sentido, num movimento reflexivo de se repensar as práticas pedagógicas na escola onde atuo como professor das séries iniciais, intenciono aqui descrever, analisar e expressar os diversos níveis de compreensão dessas práticas (ou ausência delas), no sentido de se implementar, em uma sala de aula de alunos com dificuldades no processo de alfabetização, as determinações da lei 10.639/03.

Enquanto aluno do Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG), professor habilitado em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, Brasileira e Portuguesa, decidi desenvolver atividades que ofereçam dados para a análise nesta pesquisa referente à temática étnico-racial, na Escola Municipal Belo Horizonte, onde atuo, no ano corrente de 2016, partindo deste viés: o literário. Primeiro, porque minha trajetória, enquanto professor e negro, pode contribuir quanto à base teórica e pode ser capaz de reorientar minha prática. Outro ponto importante refere-se ao potencial que a literatura possui em possibilitar discussões referentes ao tema étnico-racial e contribuir ainda com a melhora no nível de alfabetização e letramento das crianças.

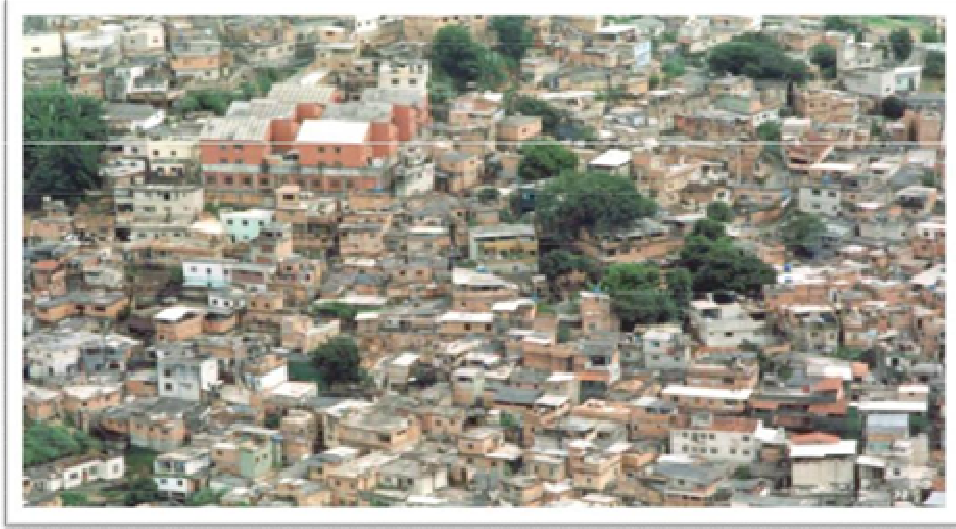
A Escola onde esta pesquisa foi realizada, EMBH, foi fundada em 1948 pelo então prefeito Otacílio Negrão de Lima, funcionando, inicialmente, dentro do Parque Municipal Américo Renné Giannetti. O atual prédio foi inaugurado em 1954, às margens da região do hipercentro da capital mineira, tendo ao seu redor a comunidade da Pedreira Prado Lopes.

Atualmente, há na escola um quantitativo de 16 professores/pedagogos no turno da manhã e dois coordenadores pedagógicos. Há oito funcionários efetivos no serviço administrativo e 45 terceirizados para serviços como portaria, limpeza e cantina, para o atendimento, em 2016, de pelo menos 650 alunos. Os estudantes estão distribuídos em três turmas do primeiro ano, duas do segundo, duas do terceiro, duas do quarto, três do quinto ano, duas do sexto, quatro do sétimo ano, três do oitavo, quatro do novo e uma única turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona no turno da manhã. Esses alunos frequentam, além das aulas no horário regular em que estão matriculados, outras atividades que a escola oferece no contraturno ou fins de semana, a saber, *Escola Integrada*, *Escola Aberta*, *Escola nas Férias* e o *Programa Fica Vivo*.

1.2 A Margem e a escola

À margem do hipercentro de Belo Horizonte, o local onde se situa a EMBH, na região Noroeste da Capital, sofre com as barreiras físicas impostas pelas linhas do metrô e pelas margens do Ribeirão Arrudas. Essa região, que margeia o centro da cidade, foi consolidada no período compreendido entre 1893-1897, quando imigrantes e operários vieram trabalhar na construção da capital. A falta de espaço na região central fez com que esses trabalhadores fossem deslocados para fora dos limites da Avenida do Contorno. Nesse contexto, surgiu, na região Lagoinha, a Pedreira Prado Lopes, primeiro polo habitacional da região.

Figura 2: Vista aérea de parte da Comunidade da Pedreira Prado Lopes



Fonte: http://pt-br.mouse.wikia.com/wiki/Arquivo:Pedreira_prado_lopes.jpg

Segundo consulta ao sítio da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a Comunidade da Pedreira Prado Lopes apresenta cerca de 8.900 moradores, distribuídos numa área de 141 mil metros quadrados e é a vila de ocupação mais antiga da cidade. A renda de 66% das famílias, segundo levantamentos do Plano Global Específico, é de zero a três salários mínimos. Em relação à escolaridade, 73,1% da população completaram o primeiro grau; 6,2% concluíram o Ensino Médio; 0,7% cursaram supletivo; 0,1% possuem curso superior ou mais e 18,8% não têm escolaridade alguma.

Faz-se necessário estabelecer aqui uma distinção entre o espaço físico e o espaço social para, posteriormente, questionar como e em que situação a localização em um ponto do espaço físico, especificamente à margem, pode, em tese, afetar a representação que o sujeito tem de si mesmo e de sua posição no espaço social. Entende-se aqui que o espaço social não é o espaço físico, mas ele tende a se realizar de forma mais ou menos completa e exata nesse espaço. Talvez por isso seja difícil pensar de modo separado os dois conceitos, uma vez que o espaço é sim socialmente marcado e construído.

Segundo Lefebvre (1974), o espaço físico só pode ser pensado como tal por meio de uma expressão (geografia física); já o espaço social, categoria abstrata, pode ser apreendido sob a forma da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que funcionam como instrumentos e objetos de lutas. Todavia, a teoria de Lefebvre é fundamentada em Bachelard (1989), que busca enfatizar os pensamentos sobre o viver e o morar. Em longos trechos da obra de Lefebvre, encontram-se reflexões que já apontam para o conceito tridimensional de espaço, a saber, espaço percebido, espaço concebido e o espaço vivido. Essa

tríade é, ao mesmo tempo, individual e social; não é somente constitutiva da autoprodução do homem, mas da sociedade.

Os três conceitos denotam processos ativos individuais e sociais ao mesmo tempo. No que tange ao espaço percebido, essa categoria tem um aspecto perceptível que pode ser absorvido por meio dos sentidos. Essa percepção constitui um componente integral de toda prática social. Ela compreende tudo que se apresenta aos sentidos; não somente a visão, mas a audição, o olfato, o tato e o paladar. Esse aspecto sensualmente perceptivo do espaço relaciona-se diretamente com a materialidade dos “elementos” que constituem o “espaço”. Quanto ao espaço concebido, nota-se que ele não pode ser percebido enquanto tal sem ter sido concebido previamente em pensamento. A junção de elementos para formar um “todo”, que é então considerado ou designado como espaço, presume um ato de pensamento que é ligado à produção do conhecimento. Finalmente, no que se refere ao espaço vivido, observa-se que é a experiência vivida que importa. Essa dimensão significa o mundo, assim como ele é experimentado pelos seres humanos na prática de sua vida cotidiana (LEFEBVRE, 1974, p.40).

A partir do pensamento de Lefebvre, poderíamos refletir melhor sobre a relação entre espaço e margem. Afirmamos que a escola onde a pesquisa se desenvolveu está às margens do centro. Trata-se de um espaço físico que encerra dentro de si outros espaços sociais. Para ficarmos apenas em alguns, poderíamos citar o dos professores, o espaço dos alunos brancos e de renda mediana e o dos estudantes negros, de renda mínima, bem próxima do nível de pobreza. Assim, uma escola que fisicamente está à margem do centro possui dentro de si alunos negros, duplamente marginalizados. No entanto, temos que entender o conceito de margem fora de uma visão dicotômica entre rico/pobre, branco/preto, centro/periferia. Nessa linha de ruptura com o binarismo, a margem, no que tange ao espaço social, não está totalmente excluída do centro. Ela pode estabelecer trocas culturais com ele e ser enfocada como fronteira. A margem pode ser enfocada duplamente como periferia, mas também como um espaço atópico, capaz de possibilitar novas criações, novas visões de mundo.

Esta pesquisa intenciona analisar o uso da literatura infantil afro-brasileira, em especial, os gêneros literários em que predomina o tipo narrativo, na (re)construção de identidades negras ressignificadas. Nesse sentido, nosso objetivo principal neste trabalho perpassa ainda por conhecer, analisar e implementar os usos efetivos da literatura infantil afro-brasileira em turmas do ciclo de alfabetização; aprimorar as habilidades de leitura e interpretação dos gêneros literários em que predomine o tipo narrativo, em especial, que abordem a temática étnico-racial, enfocando a identidade afro numa perspectiva de fronteira

cultural; possibilitar ao aluno a valorização de seu potencial enquanto sujeito autônomo, crítico e produtor de pequenos textos, capaz de inscrever uma identidade afro-brasileira num código antropofágico e crítico, questionando os valores canônicos literários propostos pela escola vigente; e, por fim, possibilitar parcerias entre comunidade e escola quanto à abordagem do tema étnico-racial, criando uma cultura afro-brasileira de fronteira e não uma literatura de ressentimento, às vezes encontradas em textos afro-brasileiros.

Como já afirmamos anteriormente, a construção da dissertação se fará a partir do uso da literatura infantil afro-brasileira, com ênfase nos gêneros do tipo narrativo, em turmas com defasagem no processo de alfabetização, visando a uma prática da leitura e escrita que possa contribuir no debate quanto à desnaturalização e (re)significação dos sentidos do preconceito racial presente dentro e fora do ambiente escolar. Esperamos também que este trabalho possa auxiliar na promoção de alunos críticos, capazes de pensar, verbalizar, escrever e reescrever gêneros textuais próprios do contexto do ciclo de alfabetização e que possibilitem a sua autonomia enquanto sujeitos do seu tempo histórico e espaço social ao qual pertencem.

Já a metodologia desta pesquisa pauta-se na abordagem da escrita e reescrita de gêneros textuais em que predomina o tipo narrativo com temática relacionada ao racismo. Intenciona-se aqui a prática de escolarização desses textos, a fim de se discutir e implementar uma proposta de trabalho que auxilie a criança, em especial, a criança negra, a se empoderar de sua negritude.

A unidade de análise que foi observada e escolhida para esta pesquisa será a EMBH, especificamente, uma das turmas regulares do 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, escola que atende a alunos da comunidade da Pedreira Prado Lopes. Essa instituição localiza-se no bairro São Cristóvão, bem ao lado do bairro Lagoinha, região Noroeste, às margens do hipercentro de Belo Horizonte e atende aos alunos que habitam na Pedreira Prado Lopes, comunidade que margeia parte do Complexo da Lagoinha. Essa comunidade apresenta muitos problemas relativos à violência, pobreza, baixo índice de escolaridade entre os habitantes, que vivem de subempregos e de programas sociais.

Atualmente, as proximidades do bairro Lagoinha, local historicamente relevante, vivenciam as ruínas causadas pelo tempo e descaso do poder público. São observadas no bairro várias casas antigas em mau estado de preservação, várias são reformadas e descaracterizadas, além de edificações fechadas sem função social. São observadas ainda, cenas de um processo de empobrecimento e de ruína das edificações urbanas que remetem a uma ideia de carência e abandono. No lugar de casas antigas que são demolidas, são construídos galpões de grande porte. Alguns dos casarões abandonados, os espaços de casas

demolidas, as ruas, praças, construções, lotes vagos, debaixo dos viadutos, enfim, todo o espaço do bairro tem sido apropriado por práticas de tráfico e consumo de drogas, tendo sido ainda bastante expressivo o aumento da população em situação de rua, além de um crescimento acentuado de usuários de “crack” no bairro Lagoinha.

A região do bairro Lagoinha se tornou, recentemente, alvo de atribuições negativas pela população da cidade e pela mídia. A imprensa que já retratou o bairro como o espaço da boemia, dos antiquários, da arquitetura, das obras ligadas ao complexo viário, atualmente dá a esse local novo enfoque, relacionando-o à violência e ao uso de drogas, que vem crescendo em seu território, e, com isso, o bairro passa a ser caracterizado dessa forma no imaginário da cidade. Os meios de comunicação são fundamentais para a formação da opinião pública. Muitas reportagens se referem à região Lagoinha como *cracolândia* de Belo Horizonte, o que reforça a imagem de um lugar decadente, tomado pela criminalidade e pelo uso de drogas.

Em virtude do exposto, esta pesquisa teve como intenção abordar o trabalho com a literatura afro-brasileira de modo a possibilitar um diálogo entre os contextos sócio-culturais que envolvem o entorno da EMBH. Para isso, a proposta foi desenvolvida no período de junho a setembro de 2016, em uma das duas turmas do 3º ano, que se encontra, no período de desenvolvimento deste projeto, com 20 alunos frequentes, sendo oito meninas e 12 meninos, de faixa etária entre oito e 12 anos¹. Desse total, no ato da matrícula, 14 crianças foram declaradas pelos responsáveis como sendo de cor parda, três brancas; apenas 2 se declararam negras e uma não teve declarada sua opção de cor/etnia, como podemos visualizar no Quadro 1:

Quadro 1: Características pessoais das crianças

NOME	IDADE	SEXO	COR/ETNIA
1. AB	9	Masculino	Preta
2. AM	9	Masculino	Parda
3. B	9	Feminino	Parda
4. C	12	Masculino	Parda
5. D	8	Masculino	Branca
6. E	8	Feminino	Preta
7. F	9	Masculino	Branca

¹Os alunos e seus pais preencheram um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme exigência do Comitê de Ética da UFMG. Foram utilizadas apenas as iniciais dos alunos para preservar suas identidades.

NOME	IDADE	SEXO	COR/ETNIA
8. FC	9	Masculino	Parda
9. I	8	Feminino	Parda
10. K	9	Feminino	Parda
11. KK	10	Masculino	Parda
12. KG	9	Masculino	Parda
13. L	9	Feminino	Parda
14. P	8	Masculino	Parda
15. R	9	Masculino	Parda
16. RB	9	Feminino	Parda
17. S	9	Feminino	Branca
18. T	10	Feminino	Não declarado
19. V	9	Masculino	Parda
20. W	8	Masculino	Parda

Fonte: Arquivos da instituição, conferido em maio de 2016.

Ainda analisando as fichas de matrículas, com prévia autorização da secretaria e da direção, foi verificado que 11 dessas crianças têm apenas a mãe como chefe familiar, cinco vivem com o pai e a mãe, ainda que com outro familiar em casa, três convivem apenas com o pai como chefe familiar e uma depende dos cuidados de parentes. Todas as crianças estão matriculadas no programa da Escola Integrada, no contraturno, ou seja, permanecem na escola durante o período de 7:00 às 16:30 h. Em média, há de 2 a 10 pessoas convivendo dentro da mesma casa onde a criança reside, como nos mostra o Quadro 2:

Quadro 2: Estrutura familiar das crianças

NOME	PAI	MÃE	IRMÃOS	OUTROS	Total de familiares residindo na moradia, incluindo a criança.
AB	Ausente	x	2	-	4
AM	Ausente	x	1	-	3
B	Ausente	x	2	Avó	4
C	Ausente	x	1	-	3
D	x	Ausente	-	Tio, tia, prima, avó	6

NOME	PAI	MÃE	IRMÃOS	OUTROS	Total de familiares residindo na moradia, incluindo a criança.
E	x	x	3	-	6
F	x	Ausente	1	-	3
FC	Ausente	x	2	Avó	5
I	Ausente	x	2	Tia, 2 primos, avó	8
K	Ausente	x	2	Padrasto	5
KK	x	x	3	Avó	7
KG	x	Ausente	3	Avó	6
L	Ausente	x	6	-	8
P	Ausente	Ausente	-	Avó, marido da avó, tio	4
R	Ausente	x	2	Avó	5
RB	x	x	2	-	5
S	Ausente	x	-	-	2
T	Ausente	x	-	Tia, 3 primos	6
V	x	x	5	Avó, avô	10
W	x	x	2	-	5

Fonte: Arquivos da instituição e declaração do próprio estudante, em maio de 2016.

Esta turma encontra-se em defasagem em relação aos conteúdos da etapa em que se encontra, tendo sido alfabetizada, ainda que não satisfatoriamente, no final de 2015. Fora combinado com a professora, à época, que o trabalho teria sequência neste ano, 2016. Entretanto, houve uma troca entre os turnos. Todos os alunos menores (1º e 2º ciclo) que estudavam no horário da tarde passaram para o turno da manhã, a fim de atender uma demanda do 3º ciclo, que passou a estudar no turno da tarde, uma vez que alguns alunos, não conseguindo despertar às sete horas da manhã, faltavam às aulas, gerando infrequência e abandono da escola por parte dos adolescentes. Nessa troca de turnos, a então professora regente não pôde seguir com a turma e, vendo possibilidade de aplicação do projeto em questão, resolvi assumir a regência da classe como professor/referência.

1.3 A literatura e o espaço

A problemática do espaço é discutida em variados campos do saber, na busca de uma definição conceitual que melhor explique as relações dialéticas que se estabelecem entre os sujeitos que nele habitam e como o modificam, bem como são modificados por ele. Ainda sobre esse viés do espaço, a Geografia Crítica, corrente que surge na década de 1970, na França, e tem no Brasil Milton Santos como seu maior expoente, apresenta uma noção de espaço enquanto construção social. Essa corrente da Geografia pode contribuir aqui no debate em relação ao espaço social, físico e ideológico que o negro ocupa. Podemos problematizar, com isso, questões sobre como se configura o espaço, interno /externo, da escola pública no qual a maior parte do alunado negro do Brasil está inserido e, a partir daí, ressignificar a percepção do que se entende por margem/marginal e, conseqüentemente, possibilitar um novo enfoque das identidades dos sujeitos que ali habitam e que se constroem nesses espaços.

Segundo Santos (1986), definir o que vem a ser espaço não é um exercício fácil, uma vez que cada categoria possui inúmeras acepções, recebe diferentes influências. Além disso, qualquer definição não é permanente nem fixa, pelo contrário, é flexível e mudanças são possíveis. Entretanto, na Geografia Crítica, o conceito de espaço é central e pode ser compreendido tanto como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente, quanto por uma estrutura representada por relações que estão acontecendo e manifestam-se através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 121).

O espaço, acompanhando o pensamento de Milton Santos, é ainda um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual e, por conseguinte, influencia o sujeito na percepção que tem em relação a si mesmo e ao mundo a sua volta. Nesse sentido:

[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais [...]; o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (SANTOS, 1978, p. 171).

O conceito de espaço em Milton Santos aparece ainda mais evidente, quando apresentado como fator social e não somente como um reflexo social. Milton Santos o denomina como uma instância da sociedade. Assim:

[...] o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. É como as outras instâncias, o

espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia. (SANTOS, 1978, p. 145).

Santos (1988) trata, ainda, dos conceitos de *território* e *lugar*. O *território* seria, para ele, como a parte que contém tecnologia e instrumentos, fixos e fluxos, além de ser configurado historicamente. Já *lugar(es)* tem uma conotação universal. Segundo Santos (1988), quem se globaliza são as pessoas. Sendo assim, seria no lugar que se apreenderia o mundo moderno e este deveria ser entendido em suas condições físicas, relações sociais, bem como em suas diferentes temporalidades. Nas palavras do autor:

Cada lugar combina variáveis de tempos diferentes. Não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes. O arranjo de um lugar, através da aceitação ou rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores de organização existentes nesse lugar, quais sejam, o espaço, a política, a economia, o social, o cultural (SANTOS, 1988, p.98).

Eis aí razão pela qual buscamos aqui essa abordagem geográfica, na tentativa de compreender o (não) lugar ou a *margem* que ocupa o negro, para se vislumbrar um trabalho com a literatura afro-brasileira que ressignifique a identidade dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, possibilitando-lhes um novo olhar de seu espaço e lugar social, transformado de periferia a fronteira.

É a partir da década de 90 que Milton Santos concentra os seus esforços em verificar as contradições e os desdobramentos do processo de globalização e como se caracteriza o espaço geográfico nesta fase. Desta maneira, o autor define o espaço como:

[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente (SANTOS, 2008, p. 46).

Segundo a análise de Costa (2014), ao comentar essa citação, a palavra “dinâmico” é utilizada para caracterizar o movimento, a transformação e até mesmo as contradições presentes no espaço. Já, em relação à referência aos objetos, eles são cada vez mais produtos da ação humana, através do trabalho, do que naturais e seu valor no modelo atual está na sua eficácia, na sua contribuição para a produtividade. Para esse autor:

Os sistemas de objetos influenciam os sistemas de ações, os sistemas de ações influenciam os sistemas de objetos. Os sistemas de objetos e os sistemas de ações estão indissolúvelmente juntos e a soma e interação compreende o espaço. Para estudar o espaço, é necessário verificar as articulações e influências existentes entre os sistemas de ações e os sistemas de objetos (COSTA, 2014, p. 67).

Ainda nesse artigo, Costa (2014), fazendo uma comparação entre a obra de Milton Santos e a de David Harvey, afirma que, para este último, faz-se necessário criar e inserir uma teoria espacial. Assim, a tarefa atual seria elaborar uma teoria das relações espaciais e do desenvolvimento geográfico no capitalismo, que permitisse explicar a evolução e as funções do Estado, do desenvolvimento geográfico desigual, das desigualdades inter-regionais, do imperialismo e da urbanização. Desse modo, David Harvey, seguindo o comentário de Costa (2014), partiria do pressuposto de que para entender a sociedade atual e a sobrevivência do modo de produção capitalista, seria também necessário atentar-se para as relações entre espaço e tempo (COSTA, 2014, p. 72).

Procurar uma melhor compreensão da concepção de espaço é importante porque, qualquer que seja ele, o espaço não se constitui de modo neutro. Tão importante também é compreender que a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório, pelo contrário, é construída socialmente. Os pequenos vão então ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente, muito embora a capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear uma busca e, a partir disso, aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor e no interior de si mesma.

A concepção de espaço de Milton Santos guarda algumas semelhanças com a de Brandão, embora esse pesquisador aborde essa categoria no campo da literatura. Nesse sentido, Brandão (2013) produziu abrangente introdução ao modo como o conceito de espaço é abordado pela teoria da literatura, indo do formalismo ao entendimento de base recepcional, passando pela escola desconstrucionista e pelas abordagens culturalistas.

Em seu trabalho, o pesquisador destaca a contribuição de alguns pensadores na construção da noção do espaço na literatura. Brandão (2013) elege textos de Barthes, Foucault, Lefebvre, Bachelard, Bakhtin e Benjamin como exemplos de diferentes leituras do espaço: "Para Henri Lefebvre, o espaço é concebido como produção social; para Roland Barthes, como sistema de linguagem; para Michel Foucault, segundo a diferença em relação aos espaços instituídos" (BRANDÃO, 2013, p. 78). No esforço fenomenológico de Gaston Bachelard, espaço é imagem arquetípica; para a compreensão política de Mikhail Bakhtin,

espaço é imagem histórica; e, por fim, no projeto intelectual de Walter Benjamin, espaço é imagem dialética.

Segundo Santos (1986), o espaço geográfico é ainda “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 1986, p. 63). Essa visão nos leva a perceber que há na sociedade brasileira uma contradição que pode ser vislumbrada pela oposição entre o lugar à margem que o negro vai ocupar na sociedade, em contraposição ao lugar físico, mas também considerado ideologicamente como superior e de centralidade, ocupado pelo dominador nos setores privilegiados da sociedade.

A relação entre o ensino de Literatura afro-brasileira e a compreensão da composição conceitual de espaço, físico e ideológico, que o negro ocupa na sociedade se dá aqui porque partimos do princípio de que essa análise geográfica de Santos pressupõe também a compreensão da ocupação do espaço a partir de relações de poder que se estabelecem socialmente: com alguns poucos ocupando o centro e outros muitos, a periferia ou margem. Marginalizados, e à margem, não apenas no sentido geográfico e socioeconômico do termo, mas ideologicamente, uma vez que sua história, sua cultura, suas experiências são, em geral, silenciadas, quando não estigmatizadas. É preciso ressignificar essa margem a partir da escola. A literatura afro-brasileira pode ser um instrumento fundamental para que a margem deixe de ser periferia e se torne entrelugar.

Se o espaço é um conceito que, numa primeira e elementar abordagem, designa a superfície terrestre, numa segunda concepção, é transformado e ocupado pelos homens através das relações das sociedades organizadas. Essas transformações que se dão pelas relações sociais de produção são, na atualidade, gerenciadas pelo capitalismo, que maximiza as desigualdades capitais, tensões, articulações, cidadania e/ou alienação. Desse modo, o espaço seria ainda uma instância que reflete a produção social e por ela é reproduzido e reformulado e, com isso, esse processo instaura a possibilidade de disseminação de movimentos culturais, problemas ambientais, avanços ou recuos tecnológicos e econômicos, bem como cristaliza uma identidade coletiva que, no caso dos habitantes que ocupam as margens da sociedade, é extremamente perversa do ponto de vista simbólico, uma vez que se configura, pejorativamente, além de gerar um apagamento das contribuições que esse povo, a saber, o povo negro, traz para a coletividade, tornando ou invisível ou negativa sua identidade.

Nesse sentido, tomando o espaço num enfoque relacional e situacional, na esteira de Santos (1986) e Brandão (2013), pode-se compreender a “identidade” como uma orientação para as escolhas dos sujeitos diante de seu grupo e do conhecimento ao qual têm acesso. As representações, neste contexto, ganham importância, entendidas como suporte da construção e reconstrução das identidades.

Sintonizado com o pensamento de Santos e Brandão, que enfocam o espaço como categoria relacional, está Stuart Hall, que entende a identidade na Modernidade como processo inacabado:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência, no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2005, p. 39).

Esta concepção dinâmica se opõe à tradicional, que vê a identidade como um atributo original e permanente que não poderia se modificar. Trata-se, portanto, de uma mudança radical de problemática que coloca o estudo da relação entre os sujeitos no centro da análise. Em geral, essa concepção tradicional de identidade é definida por uma concepção centrada de lugar que o sujeito ocupa. No caso da maior parte dos negros que ocupam as periferias, por exemplo, há nessa concepção um assujeitamento que termina por relegá-los ao segundo plano.

Transpondo a visão de espaço em Santos e Brandão para o ensino da literatura afro-brasileira, podemos entender como se omite dos currículos uma literatura que possibilite aos negros se identificarem como sujeitos, como veremos no final deste trabalho.

Portanto, numa perspectiva relacional de espaço, a noção de Periferia, não deve ser entendida de maneira indiscriminada para designar apenas uma visão geográfica, isto é, os espaços que estão distantes do Centro. Se, por um lado, a visão de periferia está associada aos locais onde as relações se reproduzem em péssimas condições de habitação, trabalho e vivência sócio-cultural, por outro lado, cabe perguntar de que modo é possível inscrever essa vivência no espaço considerado “civilizado” e “urbano”. Essa reinscrição é que podemos chamar de *entrelugar* ou *reterritorialização*, como mostraremos a seguir.

A Periferia, ou Borda das Regiões Metropolitanas, é, numa visão centrada, o lugar do Espaço Urbano de baixa territorialização, alta desterritorialização, forte precarização territorial, exclusão social ou de inclusão precária. A Periferia é o local por excelência onde mora a maior parte da massa marginal dos trabalhadores da Sociedade Capitalista – sujeitos

precarizados e cada vez mais perdendo o seu valor no âmbito sócio-econômico atual. O termo Periferia assume, então, além de seu conceito geográfico de *o que está à margem*, o conceito social de *exclusão*.

As ações humanas são entendidas como um dinâmico processo de criação e recriação das experiências que nos impelem a delimitar o campo empírico de nossa pesquisa nos espaços rurais e urbanos em função da diversidade cultural que se move em um mesmo território. Assim, o território deve ser visto como fruto de uma classificação das pessoas a partir do espaço que ocupam, ou ainda, pelas referências ao espaço de onde elas procedem. Por exemplo, bairros ou cidades onde divisões do tempo e do espaço não estavam clara e rigorosamente determinadas, sintetizavam, em seu espaço, uma condição marginal. Daí o florescimento de uma inversão da lógica, ou seja, se o lugar é marginal, conseqüentemente, aqueles que ali vivem são contaminados por tal imagem (MARTINS, 1997).

Na atualidade, persiste ainda, em longa escala, o tradicional padrão periférico de segregação, em que as camadas de alta e média renda se concentram nas zonas centrais ou em uma direção geográfica determinada, enquanto os grupos de mais baixa renda se aglomeram em extensas áreas de pobreza, especialmente nas periferias mais distantes e pior equipadas, ao lado de transformações como o decréscimo demográfico e o empobrecimento de antigas áreas centrais. No entanto, o espaço tido como marginal acaba recebendo áreas tradicionais de negócios, havendo então a constituição de novas centralidades, associadas à proliferação de novos artefatos de grande impacto na estruturação do espaço metropolitano, como complexos empresariais, grandes centros de comércio e serviços, *resorts*, hipermercados, centros de convenções etc. Por sua vez, o espaço tido como civilizado e de centro se vê na obrigação de conviver com uma população de periferia que ocupa a cidade em precárias condições, formando assim verdadeiros emaranhados humanos, marcados pela heterogeneidade social.

Na ocupação do espaço urbano brasileiro, notam-se assim duas forças em tensão: uma tendência elitista, conservadora, centrada, que vem desde o Brasil colonial, de racionalizar a cidade, impondo padrões que seguem os caprichos do capital e outra, a dos emaranhados humanos, o espaço marginal, que escapa ao controle das padronizações. Torna-se fundamental *reterritorializar*, em termos culturais, esses dois espaços, a partir de uma ressignificação afro-brasileira através da arte e, em especial, da literatura.

Urge, portanto, pensar na possibilidade de enfrentamento dessa padronização que estabelece a margem, quer seja física, quer seja ideológica, como o espaço que, preferencialmente, deve ser ocupado pelo negro. Para isso, uma boa estratégia da qual a escola deve lançar mão é do trabalho com a literatura afro-brasileira. Essa abordagem pode

permitir, por exemplo, que as identidades negras que se estabeleceram historicamente se ressignifiquem e a partir disso o lugar marginal, ocupado pelo negro possa ser o lugar do pertencimento, do direito à vida e à cidadania plena, diferentemente do que se tem visto com relação ao espaço do negro na literatura.

Saindo de uma posição centrada de espaço, visão conservadora, é possível então entender a posição social e cultural do negro como um não lugar, que deve ser entendido não como espaço marginal, sem identidade, mas como uma forma de pensar e agir antropofagicamente. Em outros termos, o “não lugar” do negro consistiria em saber ler, de forma ampla e criadora, o espaço das elites, devorando-o, assimilando-o e vomitando-o, redimensionando, adaptando-o à realidade social afro-brasileira. Desse modo, a margem deixa de ser periferia e se impõe como identidade em constante construção e reconstrução.

1.4 O espaço na literatura

Tal qual o é para a Geografia, o conceito de espaço para a Literatura é um fator essencial na constituição da narrativa. Assim, a visão defendida por Milton Santos, como já afirmamos anteriormente, tem sintonia com a noção contemporânea de espaço na literatura, focado como categoria inacabada e relacional. Até mesmo o discurso em si é uma espacialidade linguística, já que também se apresenta em uma dimensão espacial enquanto estrutura material transcrita, impressa em um artefato sólido, concreto e visível por meio de um registro gráfico.

O cenário sócio-histórico e cultural no qual a obra é produzida engloba alusões e informações fixadas em pontos determinados do tempo que igualmente estabelecem um espaço relacional com a narrativa. Na análise estrita da narrativa literária, porém, é possível situar as personagens em algumas espacializações: o espaço relacionado ao ambiente físico (espaço geográfico); o espaço temporal (histórico); o espaço da personagem em relação ao outro (espaço social); em relação às características da própria existência (espaço psicológico) ou em relação a formas como é expressa e como se expressa a personagem (espaço de linguagem), dentre outros (BRANDÃO & OLIVEIRA, 2001).

Na literatura brasileira da atualidade, as histórias normalmente se desenvolvem, preferencialmente, nas grandes metrópoles. O universo literário anteriormente encenado no campo e nos povoados do interior dá seu lugar para as tramas que evoluem nas grandes cidades. A produção literária em nosso país reverencia este espaço físico; as metrópoles deixam de ser somente pano de fundo da história e se convertem em personagens. Essa nova

concepção de espaço na literatura possibilita que algumas concepções, que se mostravam cristalizadas, sejam revisitadas e que conceitos do que se entende por bom/mau, belo/feio, santo/profano, clássico/folclórico, e assim por diante, sejam ressignificados. Segundo Brandão & Oliveira (2001, p. 56):

[...] quando, por exemplo, pensamos que aquilo que está no “alto”, ocupando um lugar “superior”, possui mais valor do que aquilo que está “embaixo”, em posição “inferior”, estamos reproduzindo uma associação característica da cultura ocidental.

É preciso romper com a noção dualista de literatura negra, vista como aquela que está à margem, excluída do “centro”. O espaço geográfico e social ocupado pela população negra na literatura infantil era o lugar do desprestígio e da desumanização, como afirma Gouvêa (2001):

O negro e a negra velha da roça eram remetidos na literatura infantil a um espaço geograficamente situado à margem, não inseridos nas relações urbanas, mas habitantes de um locus simbólico distante, remanescente de um Brasil agrário que se queria ora resgatar, ora sepultar. Os negros habitavam as tocas nos confins do mato onde persistiam com suas crenças, enquanto viviam e faziam sobreviver suas tradições, como as práticas religiosas, vistas como feitiçaria pelos personagens brancos (GOUVÊA, 2001, p 86).

Na perspectiva apontada por Brandão (2013), Brandão e Oliveira (2001) - e podemos também colocar o pensamento de Milton Santos (1986), Hall (2005) - seria através da literatura que se poderia sair dessa noção tradicional de espaço, focado como margem física, para um lugar relacional, um “não lugar” entendido de outra forma, isto é, como deslocamento constante, um entrelugar que possibilite novos pontos de vistas, novas ressignificações, constantes reterritorializações entre o centro e as margens.

Quando propomos, na esteira de Milton Santos, as noções de entrelugar/fronteira, na prática de uma literatura afro infantil na sala de aula, não queremos defender um mero sincretismo cultural. Sincretismo supõe desaparecimento. A noção de entrelugar e fronteira requer uma perspectiva antropofágica, na linha oswaldiana de devoração, assimilação de “vômito”, como já frisamos. Assim, a cultura afro-brasileira, tida como “perdedora”, de periferia, renasce na cultura do “vencedor”. A margem também se torna centro.

A proposta do entrelugar do discurso latino americano, de Silviano Santiago, pode ser utilizada aqui com essa ideia de antropofagia cultural afro, que estamos defendendo. O espaço da margem pode ser hoje contaminado pelo espaço central e, conseqüentemente, os setores privilegiados da sociedade do “centro” também podem ser contagiados pela margem, numa relação não dicotômica, mas dialética, antropofágica:

A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de ‘unidade’ e de ‘pureza’: estes dois conceitos perdem o contorno exato do seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais eficaz. A América Latina institui seu lugar no mapa da civilização ocidental graças ao movimento de desvio da norma, ativo e destruidor, que transfigura os elementos feitos e imutáveis que os europeus exportavam para o Novo Mundo (SANTIAGO, 2000, p. 16).

Santiago (2000) tenta mostrar que a literatura latino-americana não deve ser enfocada como marginalizada e periférica em relação à europeia. Ela também pode dialogar com a europeia e contagiá-la com elementos da cultura latina. Isso nos mostra, ainda, que há uma possibilidade de quebra, e que os colonizados podem conseguir a independência para a construção de uma identidade cultural, através da junção de elementos linguísticos, políticos e culturais. Junção não sobreposta, mas onde cada elemento de diferença represente, ao mesmo tempo, um elemento de ligação, sem perder seu valor particular. É assim que, tal atitude nos remete ao movimento antropofágico oswaldiano (devorar, deglutir, vomitar).

Nesse sentido, o conceito de margem, focado como fronteira ou entrelugar, permite assim entender a literatura afro-brasileira, que sem perder sua identidade, deve dialogar com os centros culturais europeus, os valores da metrópole, do centro, contagiando-os com os valores culturais afros. A literatura afro-brasileira deve, assim, sair da posição de um discurso de vitimização, vendo o negro como um sofredor, um perdedor, que sempre foi marginalizado pelo branco. Ensinar Literatura afro-brasileira não pode ser apenas um ensino baseado numa pretensa pureza cultural afro.

CAPÍTULO 2 - LITERATURA E IDEOLOGIA DE RAÇA

2.1 Contextualizando o problema

Historicamente, os debates em relação à questão étnico-racial no Brasil vêm sendo polarizados entre duas interpretações principais. A primeira delas, postulada por Gilberto Freyre, apresenta uma convivência harmoniosa entre brancos e não brancos, já que a manifestação do preconceito não se expressa, na maior parte das vezes, por meio de um conflito racial violento ou explícito; não se verifica a existência de uma segregação racial instituída e, além disso, segundo essa vertente, há uma miscigenação e um sincretismo cultural no país. É o que se costuma chamar de “democracia racial”. Na verdade, essa visão apresentada pela “democracia racial” camufla um conflito social latente, passando uma suposta imagem de cordialidade e respeito entre brancos e negros, o que não corresponde à realidade.

Em linhas gerais, o pensamento de Freyre sempre mostrou sintonia com a ideologia dominante, mas teve o grande mérito de entender que o hibridismo racial no Brasil estava mais ligado ao plano cultural e não ao biológico. Esse hibridismo, de acordo com Alves (2013, p. 8), foi fruto de uma intimidade sexual entre brancos e negros. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que, apesar de sua contribuição à noção de hibridismo, Freyre insinuou em seus trabalhos uma convivência harmoniosa entre negros e brancos. Ainda de acordo com Alves (2013):

O hibridismo português foi considerado por Gilberto Freyre como o grande responsável pelo processo de mestiçagem do brasileiro. Ele reconhecia nesse processo o escravo negro africano como parte fundamental. Diferente da produção intelectual de seu tempo, Gilberto Freyre incluiu esse ator como positivo na narrativa nacional. A miscigenação, em vários aspectos, era algo positivo que, de maneira complexa, criou uma dialética entre as relações de exploração e dominação, características do colonialismo e escravidão, e a intimidade sexual que garantiu a miscigenação (ALVES, 2013, p. 8).

Entretanto, diferentemente desse posicionamento de Gilberto Freyre que, em *Casa Grande & Senzala*, minimiza as relações de poder, produzindo um “equilíbrio relativo”, a segunda interpretação da questão étnico-racial no Brasil defende a existência de um perverso mecanismo expresso pelo racismo, que mantém a desigualdade racial na sociedade. Essa interpretação pode ser verificada por dados que, embora sutis, apresentam resultados

desfavoráveis à população negra, a partir de mecanismos que criam categorias raciais intermediárias, a exemplo da categoria *morena*, que evidencia o preconceito e desmobiliza as políticas raciais por gerar uma fragmentação da identidade negra e, conseqüentemente, impedir o confronto entre negros e brancos, bem como ajudar a camuflar os mecanismos de exploração socioeconômicos e políticos existentes (FAZZI, 2012, p. 17-19).

Para corroborar a ideia de uma prática racista específica, mas existente no cenário brasileiro, Fazzi cita Oracy Nogueira para afirmar que o preconceito à brasileira se diferencia daquele construído sócio-historicamente nos Estados Unidos da América. Assim, há a constatação de que aqui o preconceito se vincula às marcas ou características físicas (cor da pele, textura do cabelo, formato da boca e nariz etc.); lá, entretanto, é determinado pela origem familiar e biológica. Desse modo, no Brasil, a aparência passa a se tornar o principal fator de consolidação do preconceito racial (FAZZI, 2012, p. 18).

Essa análise nos permite compreender que, atualmente, no Brasil, há uma grande dificuldade para se classificar uma pessoa quanto ao seu pertencimento racial. Isso se deve principalmente às muitas teorias racistas que formaram e sustentaram o imaginário social acerca do negro na sociedade. Assim, devido à grande área geográfica e cultural que tem o país, uma pessoa pode ser considerada negra num estado, morena em outro, bem como branca em uma terceira parte do território, devido ao ideal de branqueamento que se teorizou ao final do século XIX e início do século XX, perdurando até os dias de hoje, como nos alerta Ferreira (2000, p. 42):

A “ideologia do branqueamento” reflete-se, entre outros exemplos, nas narrativas populares que incluem referências à necessidade de “limpar o sangue”, por meio de sucessivos casamentos entre negros e brancos. A miscigenação tem servido de argumento para se afirmar o quanto o brasileiro “aceita” a convivência de raças, isto é, o quanto “não há preconceito no Brasil” (FERREIRA, 2000, p. 42).

Segundo essa teoria, a população brasileira precisava ser branqueada e assumir a coloração do grupo étnico melhor racialmente e mais aceito: o branco. Sendo assim, ainda de acordo com a “ideologia do embranquecimento”, a miscigenação seria a solução para, gradativamente, levar os negros e afrodescendentes a assumirem as características desse grupo socialmente mais valorizado. Nesse sentido, para Ferreira (2000, p. 40 b):

[...] No Brasil, entretanto, o mito da democracia racial encobre o preconceito e torna muito mais difícil o combate efetivo da injustiça para com os indivíduos e grupos étnico-raciais diversos do branco-europeu. Assim, a discriminação opera no nível dos indivíduos de maneira inconsciente e nem sempre identificável (FERREIRA, 2000, p. 40 b).

Diante desse cenário, cabe à escola, na atualidade, auxiliar a criança no empoderamento de sua identidade negra, ressignificando-a e marcando o seu lugar na sociedade, como bem discutimos no Capítulo I. Salientamos que o conceito de identidade adotado neste trabalho, também já discutido anteriormente, aproxima-se da visão de Ferreira (2000, p. 47). Para esse autor, a identidade deve ser:

[...] considerada como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas simultaneamente, unidade e multiplicidade (FERREIRA, 2000, p. 47).

Assim, é louvável a insistência na implementação da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da Educação Básica, com o intuito de se modificar as narrativas sociais que desvalorizam os negros e que, ao contrário, reforcem sua identidade positiva. No entanto, é fundamental investir na formação de professores, tornando-os mediadores nesse processo. Enquanto os professores assumirem o discurso tradicional da “democracia racial”, a situação do ensino da cultura étnico-racial na escola pouco mudará.

Segundo Fazzi (2012), os estudos sobre a temática étnico-racial deveriam buscar compreender as formas de percepção do racismo e do preconceito racial, assim como seu modo de operação, mesmo entre crianças, tendo o desafio de adentrar-se no universo infantil, apreender seus códigos e sua lógica, e traduzi-los na textura e no fluir da lógica acadêmica, transitando do discurso “militante” para o discurso analítico-científico. Para esse intuito, o espaço escolar serve como lócus de observação do cotidiano infantil, das relações que se estabelecem entre as crianças, e de como o preconceito racial permeia e se apresenta nessas relações. A ideia, então, é colocar a criança no centro da análise, como sujeito ativo de interpretações e adaptações do fluxo discursivo, cultural e brasileiro acerca do racismo e da discriminação.

Para auxiliá-la na concretização desses objetivos, a socióloga citada opta por uma metodologia que se pauta em entrevistas para buscar respostas das crianças através da imersão no universo lúdico: pela utilização de jogos indutores do tema, como a apresentação de bonecos e fotos de pessoas de cores diferentes, com a sugestão de que os entrevistados construíssem histórias com eles, ou, outras vezes, indicassem profissões possíveis a cada um dos bonecos; pela reprodução de situações do cotidiano a partir das quais as crianças se

colocassem; e também pela observação participante no dia a dia da escola, especialmente no recreio e em horários extra-aula. Conversas com grupos menores também foram bastante importantes para a construção da pesquisa da autora, sendo também realizadas entrevistas com professoras ou funcionários das escolas. Desse modo, cada categoria surgida nas conversas ou nas brincadeiras infantis era preenchida de significado a partir da elaboração das crianças sobre o assunto.

O empenho dessa autora em ouvir as crianças brasileiras rende conclusões interessantes. Uma delas diz respeito à existência, já desde tenra idade (os menores estudantes entrevistados têm sete anos) de um pensamento pautado pela noção de “raça”, como princípio classificador humano. Essa noção, embora ainda não cristalizada, já motiva atitudes e comportamentos discriminatórios e demonstra também já ter por base a associação entre “tipo racial” e atributos morais. Acionada a partir da diferenciação por cor, a “raça” se constitui enquanto hierarquia que dispõe em escala grupos mais e menos valorizados socialmente.

É nesse sentido que se pode entender, por exemplo, as respostas infantis às demandas da autora para associarem comportamentos negativos e positivos a bonecos “brancos” e “negros”: a conexão entre boneco branco e valores positivos foi maciçamente efetivada nos grupos entrevistados, tanto o de camadas médias quanto o das camadas populares. Quanto às práticas discriminatórias citadas ou efetuadas pelas crianças em relação ao grupo não branco, a autora lista: “xingamentos ‘por causa da cor’; não gostar da cor dos ‘negros/pretos’; fazer os pretos de escravos; não aceitar os pretos e não considerar o preto como gente”. Neste sentido, não apenas as crianças atuam dentro do âmbito de um pensamento racial, mas têm consciência dele, ou seja, quando perguntadas, demonstram saber que o grupo “negro” se encontra inferiorizado socialmente (FAZZI, 2012, p. 187).

Nesse ponto, o trabalho dessa pesquisadora se mostra ainda mais relevante para o campo dos estudos raciais brasileiros, pois, além da existência de racismo e preconceito, a autora também aponta para a especificidade da discriminação entre crianças. Segundo Fazzi (2012):

A prática de xingamento e as gozações raciais tornam frágeis e instáveis os momentos de integração e de convivência relativamente harmoniosos, pairando sempre uma ameaça sobre aqueles que são vulneráveis ao rótulo *preto-negro*. Isso não quer dizer, no entanto, que, depois de desencadeada a agressão racial, não seja possível a restauração da situação anterior. Assim, mais do que um paradoxo entre atitude e comportamento (atitude preconceituosa e comportamento não preconceituoso), identificado nos estudos americanos realizados com crianças menores, parece existir, no mundo infantil aqui observado, uma permanente oscilação entre uma

situação integradora e outra preconceituosa (FAZZI, 2012, p. 180, grifo nosso).

Esse comentário de Fazzi, mostrando que há, no mundo infantil, uma oscilação entre uma situação integradora e outra preconceituosa, abre brecha para o nosso trabalho que pretende apresentar a literatura como ferramenta integradora e instrumento capaz de aumentar a autoestima das crianças negras e diminuir práticas racistas assimiladas por essas crianças, seja pela família ou pela mídia. Ainda de acordo com essa perspectiva, a apreensão das crianças em relação ao racismo seria, em tese, um pensamento passível de ser modificado com relativa facilidade, demonstrando certa fluidez em seus desdobramentos práticos.

Outra questão muito relevante na pesquisa diz respeito ao discurso “relativizador” que é mais acionado pelas crianças de camadas médias. Essa constatação leva a pesquisadora a concluir que as crianças de camadas populares “estão menos aparelhadas para enfrentar o preconceito racial, apesar de terem que lidar com situações raciais estigmatizantes cotidianamente” (FAZZI, 2012, p. 214). Entretanto, essa espécie de “freio relativizador” tem seus limites porque impõe silêncio sobre esses assuntos, impedindo o aprofundamento da interação e mesmo o auxílio aos que se sentem agredidos, sutilmente ou não, pelo discurso do racismo. Caberia às artes e à literatura dar voz a esse silêncio. A palavra poética, cuja marca é a construção de realidades novas, tem a capacidade de impulsionar tais crianças à produção de textos capazes de preencherem esse vazio discursivo, no caso da democracia racial, levando esse público infantil segregado a sair de uma posição marginal, produzindo novos parâmetros e novas margens sociais, evidenciando os aspectos positivos da cultura afro-brasileira que possam ser referência para ele, evitando assim o preconceito que se dá não só no silêncio como na agressão verbal direta e constrangedora.

Segundo Fazzi (2012, p. 211), tanto o discurso relativizador quanto o preconceito racial seriam componentes do processo de socialização das crianças, e ambos existiriam dentro do processo de cristalização e de estabilização durante a infância. Esse discurso relativizador:

[...] não tem, no entanto, força suficiente para impedir que o comportamento preconceituoso se desenvolva. Sua eficácia é reduzida diante não só da pressão das representações preconceituosas existentes na sociedade brasileira mais ampla, mas também da ausência de uma discussão sistematizada e aberta da questão racial com as crianças (FAZZI, 2012, p. 211).

Daí a importância de se organizar ações dentro das instituições escolares, com o intuito de modificar as narrativas sociais que desvalorizam “negros/pretos”. Essas ações devem começar desde a entrada da criança na escola, ainda na etapa da Educação Infantil, e devem também problematizar a própria noção de raça que é apreendida pela criança. Portanto, neste trabalho, a partir de oficinas com o texto literário, estudaremos o ponto de vista da criança a respeito dos estereótipos que são produzidos e se consolidam no senso comum em relação ao lugar social, ou margem social, do negro, tendo a preocupação de ouvir de modo imparcial a fala ou ação dos sujeitos envolvidos no processo. É essa fala que interessa na pesquisa. A partir desse discurso é que tentaremos descobrir o que está dito, o entredito, isto é, o insinuado, e o não dito, silêncio que também significa.

Como já afirmamos, partimos do pressuposto de que a realidade das crianças difere daquela que o adulto tem. Acreditamos também que essa diferença é que possibilita uma intervenção a partir do texto literário, uma vez que o bom texto infantil tem semelhanças com a visão poética do mundo, já que possui o poder de escapar à inércia do olhar legado historicamente, driblando as assimilações ideológicas.

Insistimos num ponto que julgamos fundamental: abordar a questão do racismo a partir das marcas ou características físicas e sociais da pessoa negra, tendo em vista a necessidade de se discutir como o preconceito é introjetado sociodiscursivamente e as possibilidades de minimizarmos os seus impactos negativos, partindo das impressões e reflexões das próprias crianças nas atividades literárias a serem desenvolvidas. As frases de cada aluno serão abordadas num contexto social, envolvendo a escola, que reproduz valores sociais impostos e nem sempre os questiona. Tal fato se deve a vários fatores tais como a insuficiência na formação de professores, a falta de incentivo na carreira docente e o comodismo pedagógico.

O objetivo central que se pretende atingir a partir desta pesquisa diz respeito então à ação de minimizar os impactos negativos do racismo na identidade negra de meninos e meninas localizados à margem física e social, auxiliando-os, a partir da arte, na ressignificação desse lugar social, muitas vezes classificado pelos pesquisadores de modo maniqueísta como se essa classificação fosse autoevidente, conforme aponta Fazzi (2012):

Os estudos brasileiros, em pequena quantidade, sobre as relações raciais na infância evitam discutir a questão da classificação racial, adotando também um esquema dicotômico – branco e negro e/ou não-branco, como se a utilização desse esquema fosse autoevidente e se justificasse por si mesmo (FAZZI, 2012, p. 68).

Pretendemos ainda, com este trabalho, romper com essa visão dicotômica, propondo entrelugares, espaços de trocas culturais. Acreditamos que só a partir da arte é possível abalar essas formas binárias de comportamento. Assim, para se evitar o silenciamento quanto a essa discussão, a metodologia desta pesquisa passa pela escolarização da literatura afro-brasileira, de modo que se permita à criança reconhecer-se nessa e em outras manifestações artísticas e, concomitantemente, que se dê voz a esses sujeitos permitindo que se expressem, se expliquem e ainda, ressignifiquem a posição inferiorizada a que estão submetidos, já que suas trajetórias históricas foram construídas pelas práticas excludentes evidenciadas pelo racismo.

Entretanto, os termos “escolarizar/escolarização” não devem ser entendidos aqui como pejorativos, mas como ação inevitável, uma vez que não há escola sem escolarização dos conhecimentos, dos saberes e das artes. Para Soares (2011, p.42):

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse inevitável processo — ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos — é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2011, p.42).

Soares (2011) evidencia a importância da escolarização que, segundo ela, seria inevitável. A autora, em sua obra, propõe também que nesse espaço de escolarização seja possível promover situações criativas, ou seja, escolarizar não significa podar o potencial criativo nem poético do aluno. Nesse sentido, cabe ao professor estar sempre atento para contemplar alunos negros e brancos, democraticamente, nas práticas inseridas no espaço escolar, através de ferramentas pedagógicas: ler, interpretar e contar histórias em que apareçam crianças negras como personagens protagonistas positivas, procurar imagens de famílias negras, profissionais negros, políticos, escritores, cientistas negros para estar lado a lado dos brancos, apresentando um Brasil diferente do que a grande mídia vem mostrando, ao

longo dos anos, enfim, um Brasil plural e mais sintonizado com a realidade, o que sempre acontece no livro didático. Cabe ao professor usá-lo como meio e não como fim.

Nesse sentido, o professor, como leitor crítico, deverá ser capaz de ler a histórica negra a contrapelo, seguindo Walter Benjamin, isto é, ler o que não foi contado, ler a versão do dominado e não do dominador. Para esse filósofo, a criança “[...] mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto” (BENJAMIN, 2002, p. 105). Ainda segundo esse autor, as crianças são capazes de se projetarem no texto e nas personagens apresentadas.

Dá a importância de o professor escolher obras literárias que contenham personagens negras que sejam positivamente representativos para essas crianças, uma vez que, em contato com o texto e as ilustrações da literatura infantil afro-brasileira, “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico” (BENJAMIN, 2002, p.69). Desse modo, na relação com os textos lidos, mediado pelo professor, a criança poderá se (re)conhecer e ressignificar seu espaço físico, social e até mesmo sua identidade negra.

É importante ressaltar que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira não é uma escolha das instituições de ensino, uma vez que a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A última versão da lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura Afro-Brasileira, resgatando, desse modo, as contribuições que o povo negro trouxe consigo da África e incorporou na cultura brasileira. Segundo essa Lei:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL. Lei 10.639, de 09/01/2003).

A Lei 10.639/03 deixa claro que não se trata apenas do ensino de História, mas de cultura afro-brasileira. A escolarização supõe, portanto, um trabalho interdisciplinar e, através desse trabalho, é que será possível uma *reterritorialização* da cultura afro-brasileira. E para que essa *reterritorialização* se concretize, não basta o estudo de História e Literatura apenas, mas outras disciplinas são também importantes nesse processo.

Não basta a lei, nem sempre seguida pela instituição escolar e muito menos pelo livro didático, ideologicamente planejado. É preciso insistir sempre na questão da mediação do dos professores, já que o ensino da cultura afro-brasileira deve ser papel de todos os docentes. Essa proposta pode ser alicerçada pela afirmação de Vergani (2000, p. 54) que ressalta, por exemplo, a importância de uma educação etnomatemática:

[...] lidando com a inteireza racional, psíquica, emocional, social e cultural do homem, em uma postura criativa que ecoa a diferentes níveis e segundo diferentes graus de profundidade, superando o desequilíbrio causado pela fragmentação disciplinar, contribuindo para a transformação positiva do mundo. Nesse sentido, pode-se pensar em uma Educação Etnomatemática para as relações étnico-raciais a favor da valorização da cultura e das ciências de matriz africana, atuando sobre a discriminação e a exclusão buscando o pleno exercício da cidadania (VERGANI, 2000, p. 54).

Um exemplo elementar: raramente encontramos em livros de outras disciplinas ilustrações contendo crianças negras. Há uma voz latente nesse vazio: só branco sabe matemática, ciência. Esse vazio é encontrado em todas as disciplinas e o letramento afrocultural não é patrimônio apenas das disciplinas de humanas.

Esse redimensionamento que as disciplinas devem fazer em seus currículos a favor da valorização da cultura e contra a discriminação racial e exclusão social é, segundo Ferreira (2000, p.68), “condição importante para a saúde psicológica, ter-se um senso positivo de si mesmo como membro de um grupo do qual se é participante, sem nenhuma ideia de superioridade ou inferioridade.” É desse modo que a escolarização da literatura afro-brasileira também pode contribuir quanto à consolidação da autoafirmação de crianças e jovens negros, porque a construção da identidade desses sujeitos precisa do apoio de imagens confirmadoras positivas.

Essa mudança nos currículos e a inserção do reforço de imagens positivas são fatores necessários para qualquer pessoa ainda em processo de formação, mas no caso de crianças e jovens negros, esta é uma tarefa essencial, pois os jovens e crianças que não são negras já encontram naturalmente na sociedade essa confirmação. Como afirma Stuart Hall e outros

teóricos que abordamos no Capítulo I, a identidade está sempre em construção; assim, por ser inacabada, possibilita a incorporação de novas situações, novas avaliações e novos valores, a partir de ressignificações pelo texto literário e por todas as outras disciplinas.

Desse modo, o espaço escolar deve ser um lugar facilitador desse encontro, com imagens e referências identitárias positivas para crianças e jovens negros. E ao docente cabe estar atento ao seu planejamento diário de aulas quanto ao que se oferece como material para os alunos, quais modelos de vida e de beleza as imagens afirmam. Esse planejamento de aulas deve primar pela organização de um programa ou projeto de estudo que tenha a intenção firme de democratizar a imagem e os exemplos positivos e reais da presença da população negra e mestiça na história e no nosso cotidiano, pois, conforme Andrade (2005, p. 120):

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (ANDRADE, 2005, p. 120).

Essa ausência de referência positiva, apontada por Andrade (2005), vem de longe. A literatura brasileira passou por um processo de embranquecimento que ainda está presente em nossos dias, como aponta Eduardo de Assis Duarte:

Examinando os manuais - componente significativo dos mecanismos estabelecidos de canonização literária -, verifica-se a quase completa ausência de autores negros, fato que não apenas configura nossa literatura como *branca*, mas aponta igualmente para critérios pautados por um formalismo de base eurocêntrica que deixa de fora experiências e vozes dissonantes, sob o argumento de não se enquadrarem em determinados padrões de qualidade ou estilos de época. Assim, prevalece em nossa história literária o vai e vem pendular, que ora opõe romantismo a realismo, ora contrasta o texto modernista ao parnasianismo, deixando de observar, por exemplo, a *diferença* construída por um poeta nada romântico como Luiz Gama ao publicar sátiras às elites brancas em 1859, no auge do romantismo entre nós. Ou ainda, provocando a redução de Cruz e Souza a mero reprodutor do simbolismo *fin de siècle*, quando sua escrita, inclusive em prosa, ultrapassa o projeto literário dos simbolistas. Ainda assim, é Cruz e Souza lembrado como “negro de alma branca”, o que implica não abordar nada além de seus escritos de juventude, muito menos textos políticos como “emparedado” e outros (DUARTE, 2014, p. 151).

Ao tratar da questão referente ao embranquecimento na literatura brasileira, Duarte aponta para um ensino literário que “deixa de fora importantes escritores negros” (2014, p.152). Para esse autor, além de uma postura elitista que desqualifica os escritores tidos como

“menores”, há também um apagamento dos textos marcados por um posicionamento mais incisivo quanto às desigualdades sociais, em especial, no tocante às questões étnico-raciais.

Outra questão importante, trazida por Duarte (2014), refere-se ao lugar de menor prestígio reservado ao negro enquanto personagem nas obras literárias. Segundo esse autor, “na prosa, é um lugar muitas vezes inexpressivo, quase sempre de coadjuvante ou, mais acentuadamente no caso dos homens, de vilão” (DUARTE, 2014, p. 152). Assim, a nosso ver, estudar o negro na literatura pressupõe romper com essa tentativa secular de silenciamento de autores/as negros/as, bem como impedir a desvalorização de obras de temática étnico-racial que evidenciem o preconceito, a discriminação racial e a exclusão social, a fim de fomentar o orgulho da criança negra pela memória histórica do seu povo, levando-a a compreender qual o papel de sua raça na história do Brasil e, conseqüentemente, o seu papel na luta pelas transformações de seu contexto social e histórico.

2.2 (Re)Definindo conceitos importantes: branco, preto, moreno...

Com o objetivo de melhor compreender as relações raciais, especificamente no Brasil, busca-se aqui apontar conceitualmente os termos que temos discutido e que vão perpassar por todo este trabalho. Desse modo, tentamos compreender como se produziram a desigualdade e a diferença, a partir dos estudos de Cashmore (2000), Ferreira (2000) e Gomes (2005, 2006) e que, ainda hoje, são pertinentes nas discussões e procuram dar visibilidade ao grupo humano negro, em especial, às crianças que compõem o cenário das margens físicas e sociais de escolas públicas.

Em primeiro lugar, faz-se necessário ressaltar que entendemos a dificuldade de classificação de cor, quer seja preta ou branca, dos indivíduos no Brasil e que são vários os fatores que tornam complexo esse processo de identificação racial. Muitas vezes há dificuldade na autopercepção dos próprios sujeitos, além do que pode diferir da percepção que o outro tem, gerando, assim, inúmeras classificações ou categorias raciais. Ferreira (2000, p. 49) aponta que:

Encontramos, de fato, sistemas diversos: no censo demográfico, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) refere-se às categorias branco, preto, pardo e amarelo; Darcy Ribeiro (1995), baseando-se nas principais matrizes étnicas participantes do processo civilizatório brasileiro, utiliza uma classificação muito comum, com as categorias negro, branco e índio; no censo de 1980, como foi citado por Moura (1988), há uma classificação popular de 136 cores; um sistema bipolar branco e não-branco,

usado com frequência pelos pesquisadores das ciências humanas; uma classificação comumente usada pelo Movimento Negro, com as categorias negro e branco (FERREIRA, 2000, p. 49).

Mediante essa dificuldade encontrada no Brasil quanto à categorização de cor da população, adotamos, neste trabalho, tal qual Ferreira (2000), o uso do termo afrodescendente, para referirmo-nos tanto às pessoas negras ou mestiças, muito embora utilizemos também os termos “branco/negro”, quando a literatura abordada o exigir. Desse modo, seguimos a linha de pensamento desse autor quando afirma que:

É importante enfatizar que os termos “branco” e “negro” [...] foram considerados como constructos socialmente construídos, dentro de uma dinâmica de relacionamentos sociais pautados por estereótipos e preconceitos, constituindo subjetividades referenciadas em imagem do negro inferiorizada em relação à do branco. Assim, ambas as categorias têm relação entre si (FERREIRA, 2000, p. 50).

Acrescentamos uma contribuição ao pensamento de Ferreira. Essa “dinâmica de relacionamento” a que se refere o autor pode levar a uma interpretação relacionada a hibridismo. Preferimos o termo “hibridação”, utilizado por Canclini (1997), que vê essa terminologia como mais adequada do que a de hibridismo. Este último conceito supõe fusão. Já o primeiro (hibridação) tem mais sintonia com o nosso trabalho, uma vez que remete a uma troca cultural: não só o branco injeta valores como também o negro. Canclini prefere chamar essa nova situação intercultural de hibridação em vez de sincretismo ou mestiçagem,

[...] porque abrange diversas mesclas interculturais - não apenas raciais, às quais costuma limitar-se o termo ‘mestiçagem’ - e porque permite incluir as formas modernas de hibridação, melhor do que ‘sincretismo’, fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais (CANCLINI, 1997, p. 19).

Apesar das tentativas do colonizador de conferir à sua cultura um perfil moderno, “superior”, restringindo a difusão da cultura indígena e colonial entre os setores populares, a mestiçagem interclassista decorrente desses inter-relacionamentos teria, segundo Canclini, “gerado formações híbridas em todos os estratos sociais latino-americanos” (1995, p.70-1). Nesse sentido, a abordagem de Canclini se aproxima da genial visão antropofágica oswaldiana: devorar, digerir, exportar. Dessa forma, a hibridação supõe uma “dialética não sintética”. Nessa linha de pensamento, a hibridação permite uma “indecidibilidade”. Em

outros termos, esse processo de negociação cultural, sem fusão, na linha da hibridação, permite que a abordagem do texto literário na escola crie novas possibilidades de se valorizar a negritude cultural, uma vez que a marca do poético é a ambiguidade, rompendo assim com a visão dicotômica branco/não-branco.

As hibridações apresentadas em Canclini (1997) permitem-nos concluir que, na atualidade, todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes como, por exemplo, o artesanato que migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo que são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que a dicotomia branco/preto, apontada por Ferreira (2000), enquanto “constructo social” nos remete ainda à questão da negritude, entendida aqui em seu sentido mais amplo. Assim, tomamos por “negritude” a conscientização e o desenvolvimento de valores africanos e afro-brasileiros. Dito de outra forma, concebemos esse conceito enquanto ação para fortalecer o povo negro, “injetando neles um sentido de história e cultura composto das qualidades características derivadas da África; um novo orgulho de ser negro [...]” (CASHMORE, 2000, p. 390). Importa ressaltar que esse “orgulho de ser negro” não pode ser transformado em ressentimento, como já apontamos anteriormente, criando nova exclusão. Pelo contrário, há um entrelaçamento dos elementos referentes à cultura do povo negro e do povo branco e é essa mescla que veio a engendrar o que Canclini designou como “culturas híbridas”.

2.2.1 Raça e etnia

Devido à luta pela visibilidade dessa parcela significativa da sociedade, os movimentos negros têm se mantido e se fortalecido, a ponto de, atualmente, não ser mais possível aceitar a sociedade brasileira como um modelo de democracia racial, que por muito tempo esteve presente nos discursos e representações dominantes brancas. Entretanto, por ser um estudo pelo qual as relações raciais são especialmente o objeto de análise, importa esclarecer de onde partimos para esse esclarecimento. Assim, trabalharemos o conceito de raça numa perspectiva social, com base nas discussões e concepções dos autores já citados.

Cashmore (2000, p. 447), em seu dicionário de relações étnicas e raciais, afirma que o termo “raça” pode ser apreendido sob três focos: classificação, significante e sinônimo. Enquanto classificação, raça seria “construção social” (CASHMORE, 2000, p. 448); em

relação ao significante, raça pode ser “um modo de entender e interpretar as diversidades por meio de marcadores inteligíveis” (CASHMORE, 2000, p. 452). Desse modo, para ele, a problematização desse conceito possibilita a desestabilização das bases intelectuais sobre as quais ele se sustentou tantos anos. Por fim, sob a ótica de raça como sinônimo, temos que, segundo esse autor,

[...] “raça” pode significar um grupo de pessoas socialmente unificadas numa determinada sociedade em virtude de *marcadores físicos* como a pigmentação da pele, a textura do cabelo, os traços faciais, a estatura e coisas do gênero. Para evitar confusão, algumas pessoas especificam “raça social” quando usam termo raça no seu quarto significado. Quase todos os cientistas sociais usam o termo *somente* neste quarto sentido de grupo social definido pela visibilidade somática (CASHMORE, 2000, p. 454).

A pesquisadora Nilma Gomes (2005) chama atenção para o uso do termo “raça”, que serve para identificar ou falar sobre as pessoas negras em discursos/linguagens que trazem os ranços da escravidão e das imagens que foram construídas sobre “ser negro” e “ser branco”, no Brasil. Adotamos então, nesta pesquisa, a mesma definição dessa autora, que defende a ideia do termo “raça social” afirmando, portanto, que as raças são “[...] na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49).

Já o termo etnia, segundo Gomes (2005, p. 49), é muitas vezes usado por pesquisadores, no campo intelectual, para se referir a qualquer grupo social. Esses cientistas preferem a terminologia “etnia”, em detrimento de “raça social”, por entenderem que poderia se confundir com o que se entendia por “raça biológica”. Desse modo, ao usarem a expressão “etnia”, pretendem distanciar-se da concepção biológica de raça há muito abolida. Assim, etnia, embora tenha certa ligação com raça social, diz respeito a um grupo cuja identidade se definiria pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios semelhantes. Ferreira (2000) parece ir ao encontro do que postula Gomes (2005), quando afirma, baseando-se em Casas (1984, p. 787), que etnia se refere a:

[...] uma classificação de indivíduos em termos grupais, que compartilham uma única herança social e cultural (costumes, idioma, religião, e assim por diante) transmitida de geração a geração, portanto, considerada como categoria relativa a aspectos culturais. É importante ressaltar não serem citadas, na definição de etnia, variáveis biológicas, portanto, raça e etnia não são sinônimos (FERREIRA, 2000, p. 50).

Consoante esse pensamento, segundo Cashmore (2000, p. 196), de modo algum, um grupo étnico se refere a uma “agregação consciente de pessoas proximamente relacionadas por experiências compartilhadas”. E mais, “o grupo étnico tem um significado independente de seus membros, o que não o torna mais nem menos real num sentido objetivo” (CASHMORE, 2000, p. 200).

2.2.2 Racismo, discriminação e preconceito racial

Segundo Cashmore (2000, p. 458), o termo racismo vem sendo utilizado de variadas formas no contexto histórico. Até o fim da década de 1960, os dicionários definiam essa palavra como doutrina, dogma, ideologia ou conjuntos de crenças. A partir de então, seu sentido foi ampliado e passou a incorporar as práticas, atitudes e crenças que geravam a discriminação e mesmo as desvantagens raciais.

Entretanto, um terceiro uso para a palavra racismo diz respeito às crenças e valores que a expansão do capitalismo no Novo Mundo gerou quando se tornou imperioso o sequestro e a escravização de homens e mulheres africanos/as. Para facilitar esse processo, foi necessário fomentar a inferiorização da população negra, de modo que se justificasse a exploração dessa mão-de-obra que passou a ser desumanizada e tratada como um bem material. Desse modo, o racismo:

É a atribuição de um significado social (sentido) a determinados padrões de diversidades fenotípicas e/ou genéticas, juntamente com as características de imputações deterministas adicionais de outras características reais ou supostas a um grupo constituído por descendência, que define o racismo como ideologia. Essas características devem ser negativamente avaliadas e/ou designadas como a razão para justificar o tratamento desigual do grupo definido (CASHMORE, 2000, p. 461).

Outros dois conceitos que se ligam ao racismo se referem à discriminação e preconceito racial. Tanto Ferreira (2000) quanto Gomes (2005), compreendem que há uma interseção entre esses dois termos. Para Ferreira (2000, p. 51):

[...] a discriminação de cor é a manifestação comportamental do preconceito racial, aqui considerado como um julgamento de valor, não espontâneo nem hereditário, construído culturalmente e destituído de base objetiva, pertencendo à classe de mitos desenvolvidos através da socialização (FERREIRA, 2000, p. 51).

Gomes (2005, p. 54) ainda acrescenta que o preconceito, “além de ser um julgamento negativo e prévio”, apresenta-se inflexível, porque não considera nenhum fato que o conteste. A autora ainda afirma que, embora ninguém goste de se assumir como preconceituoso, dificilmente aceitaria o casamento de um familiar com algum negro. Também, em relação às piadas, os negros são apresentados com uma carga de inferiorização. Por fim, Nilma Gomes, ao distinguir discriminação de preconceito racial, afirma que “enquanto o racismo e o preconceito racial encontram-se no âmbito das doutrinas e julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (GOMES, 2005, p. 55).

2.3 Ideologia e desconstrução do racismo

Atualmente, como já viemos discutindo nos capítulos anteriores, há muitas discussões acerca da problemática do racismo no Brasil ocupando lugar de destaque nas variadas mídias. Em função disso, pretendemos, a partir da Lei 10.639/03 que traz a determinação de se trabalhar a História e a Cultura da África e dos afro-brasileiros em todas as etapas da Educação Básica no país, introduzir essa temática neste que é um dos espaços mais privilegiados de formação, disseminação e (re)produção de cultura - a escola, a fim de minimizarmos os impactos nocivos que o preconceito racial impõe a uma grande parcela da população.

Neste trabalho, adotamos a convicção de que uma abordagem positiva antropofágica no ensino, acerca da cultura africana e afro-brasileira - no nosso caso a literatura e principalmente a poesia - possa oferecer uma saída, ainda que não em curto prazo, na ressignificação da imagem, tida como supostamente inferior dos afrodescendentes. Desse modo, há uma expectativa de se contribuir também no auxílio da reconstrução da identidade de crianças negras, oriundas de margens socialmente desprestigiadas, melhorando o seu desempenho escolar, contribuindo na superação da ideologia do racismo e com a (re)construção de uma sociedade que, de fato, seja mais igualitária em relação aos direitos de todos que compõem a diversidade étnica presente em nosso país.

É importante ressaltar que o combate ao racismo pressupõe o combate à ideologia dessa prática perversa que impera na sociedade brasileira e que, por vezes, vem se reproduzindo e se perpetuando no espaço escolar, um lugar privilegiado na transmissão tanto de conhecimentos quanto de valores éticos e morais fundamentalmente importantes na

formação das futuras gerações. Uma vez que a escola reproduz valores da ideologia dominante, convém definir esse conceito.

Entendemos ideologia aqui, no sentido apresentado por Marilena Chauí (2008). Segundo essa autora:

A ideologia é um saber cheio de lacunas ou de silêncios que nunca poderão ser preenchidos, porque, se o forem, a ideologia se desfaz por dentro; ela tira sua coerência justamente do fato de só pensar e só dizer as coisas pela metade e nunca até o fim (CHAUÍ, 1984, p. 23).

De acordo com a definição apresentada pela filósofa, podemos compreender que a ideologia não passa de um conjunto difundido de inverdades, concebido por falsas ideias com o intuito de fomentar determinados preconceitos, neutralizar e dominar aqueles que historicamente não pertencem à classe dos dominantes, sem que, contudo, os dominados percebam as tramas do processo de dominação. Nesse sentido, o processo de dominação só passa a se tornar legítimo quando a ideologia se constitui de uma rede de ideias cheias de “silêncios” e “nunca dizendo as coisas até o fim”.

Ainda para Marilena Chauí (1984), ideologia tem também o sentido de ocultamento da realidade sócio-política, econômica e cultural em que determinados indivíduos estão inseridos. De acordo com essa autora, os homens:

Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, [os homens] produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia (CHAUÍ, 1984, p. 21).

Como se não bastasse esse ocultamento da realidade social, descrito pela autora, é por intermédio de tais ideias que “os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (CHAUÍ, 1984, p. 21). Nessa linha, a ideologia dominante generaliza o particular. Em outros termos, o que interessa à classe dominante é apresentado como se fosse interessante a todos. Nesse sentido, diante dessa tentativa de ocultamento da realidade social, no caso do tema deste trabalho, no apagamento da cultura de crianças negras, entendemos que cabe à escola se constituir como um espaço determinante na promoção e transmissão de valores e conhecimentos necessários

para desmascarar a ideologia dominante. Através da mediação docente, as lacunas e silêncios desse discurso são decifrados, as máscaras são retiradas, as generalizações são contextualizadas.

Na mesma linha proposta por Chauí, Konder (1999) nos apresenta a ideologia, vinculando-a, desde o primeiro momento de sua formação, à alienação tanto da riqueza quanto do trabalho e da consciência. Nesse sentido, uma primeira definição de ideologia seria “o conjunto dessas formas de representação da realidade e dessas normas que os indivíduos proclamam ou praticam em seus comportamentos” (KONDER, 1999, p. 53).

Konder (1999), rastreando o termo, numa perspectiva histórica apresentada por Karl Marx, mostra que, durante o processo de escravização de seres humanos, é que surge então a noção de divisão social do trabalho. A distorção ideológica derivaria, assim, da fragmentação da comunidade humana ou do fato de os homens não atuarem juntos. Esse isolamento dificulta que seres humanos possam se reconhecer coletivamente, de maneira imediata, e é a partir desse estranhamento, dessa alienação, que o estado se estrutura, ancorando-se em ideologias. Assim, a classe dominante passa a se valer do aparelho do Estado na utilização de ideias que auxiliem na alienação das classes dominadas para justificar sua dominação, sendo, portanto, as ideias da classe dominante, em cada época, a ideologia que também será dominante. Isso quer dizer, em outros termos, que a classe que possui o poder material na sociedade, possui, ao mesmo tempo, o poder espiritual (KONDER, 1999, p. 53-55).

A ideologia serve, então, muitas vezes, para camuflar, escamotear, justificar e até embelezar todo o processo de alienação, no qual uma minoria explora toda a sociedade, tornando ainda, homens e mulheres, prisioneiros de uma visão de um horizonte estreito. Para Marx, acompanhando o pensamento de Konder, no processo de formação histórica, a sociedade se constitui de dois blocos opostos, sendo eles a burguesia e o proletariado. Interessante nesse raciocínio é a percepção de que a luta travada por esses oponentes não acontece somente pelo embate físico, mas também em relação às ideias que essas classes defendem. Podemos afirmar que ideologia é, portanto, o conjunto de ideias que cada classe possui. Konder (1999) faz uma análise de acordo com essa linha de pensamento de Marx e afirma que:

As classes dominantes, ao governarem a sociedade dividida, utilizam os aparelhos do Estado para inculcar nos indivíduos das classes exploradas a ideologia que serve para justificar a exploração. Ou, no melhor dos casos, a ideologia que prejudica qualquer ação eficaz contra o sistema que convém aos exploradores (KONDER, 1999, p 54).

Marx, em trabalho conjunto com Engels, chega a afirmar que a ideologia era uma ‘forma falsa’ com que a classe dos proprietários tentava justificar suas atitudes e suas políticas antioperárias. Nesse sentido, a palavra ideologia significava inicialmente uma explicação falsa dos fatos que aconteciam na luta entre as classes. Esse desenvolvimento do trabalho traz consequências positivas, como a organização da economia, mas também negativas, a exemplo da escravidão como forma de se lucrar ainda mais a partir da exploração de determinados povos (KONDER, 1999, p. 54).

Acompanhando o histórico da ideologia, passamos a entendê-la – ultrapassando a visão econômica – como um conceito mais abrangente, uma vez que se fundamenta a partir de símbolos com os quais trabalha. A ideologia é ainda formada por estereótipos que são ideias, imagens, concepções, objetos, fatos criados pelas pessoas. São eles produzidos, aprendidos ou simplesmente repetidos, sem avaliação e verificação quanto a sua autenticidade ou verdade. Em outros termos, a ideologia é, então, uma forma de perceber o mundo, ou seja, é uma ‘visão de mundo’ particular que se impõe como universal. Desse modo, ela vai se impondo de modo natural, mascarado e generalizado de tal forma que muitas vezes passa a ser enfocada como se fosse verdade absoluta.

Os traços da ideologia apontados por Chauí e Konder são também estudados de modo refinado por Louis Althusser. Na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970, p. 9) o filósofo francês, relendo Marx e dissertando sobre a reprodução das condições da produção da classe dominante, dentro do processo de formação das classes sociais, afirma:

Como Marx dizia, até uma criança sabe que se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo em que produz não conseguirá sobreviver um ano que seja. A condição última da produção é, portanto a reprodução das condições da produção (ALTHUSSER, 1970, p. 9).

A intenção de Althusser é, desse modo, discutir como a classe dominante se reproduz, seja materialmente, seja por meio das ideias, seja por meio de suas estratégias de sobrevivência para manter o Estado em seu poder, tanto pelo poder dos aparelhos repressivos quanto pela persuasão de seus aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1970, p. 09-10). Entretanto, o que de fato seriam os aparelhos ideológicos de Estado para Althusser e como eles agiriam?

Para esse autor, foi Antonio Gramsci, outro filósofo marxista, quem teve a ideia de que o Estado não é formado apenas pelo aparelho repressivo, senão também por algumas

instituições existentes na sociedade civil, tais como a igreja, a escola, os sindicatos, etc. Muito embora não tenha sistematizado suas intuições, de acordo com Gramsci, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) não se confundiriam com os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE). Os ARE's seriam o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, e que funcionam através da violência, ao menos em situações-limite, já que a repressão, por exemplo, administrativa, pode ocorrer sem qualquer ato violento. Já os AIE seriam as igrejas, escolas, a família, as instituições jurídicas, políticas, sindicais, culturais, dentre outros.

Essa constatação, no entanto, não quer dizer que não haja, assim como no caso do “Direito”, alguns aparelhos ideológicos que ao mesmo tempo sejam AIE e ARE. Uma distinção que não é cabal, mas serve para a maioria dos casos, é a de que os ARE fazem parte do poder público e os AIE do privado. O que irá distinguir, de fato, um do outro é que o ARE atua através da violência e o AIE através da ideologia. De acordo com esse raciocínio, entendemos que todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem, e daí não se exclui, por evidente, a escola, para um mesmo fim, a saber, o de reprodução do modo de produção do capital, compondo a superestrutura ideológica que assegura esta reprodução. É importante nos ater à constatação de que, para Althusser, o AIE dominante é a escola. Segundo ele, a escola:

[...] toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e a partir da Pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado e o aparelho de Estado escola, “saberes práticos” (*des “savoirfaire”*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura) ou simplesmente a ideologia dominante no estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 1970, p. 64).

Apesar de a escola, muitas vezes, exercer esse poder de disseminação da ideologia dominante, uma significativa parte dessa ideologia se aprende fora dos muros dessa instituição. Seu papel, porém, é muito expressivo porque “nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7, que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, 1970, p. 66). Em outras palavras, a escola, bem como outras instituições que compõem o Estado como a Igreja, pode ser eficiente na disseminação de determinada ideologia porque sua apreensão se dá:

Através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante [...] (ALTHUSSER, 1970, p. 66-67).

Nesse sentido, passa também pela escola a tentativa de tornar o trabalho algo natural e necessário ao homem, ou melhor, natural para a classe operária e necessário à manutenção da classe burguesa e de sua condição de vida. Essa ideologia burguesa busca cada vez mais na força de trabalho, habilidades específicas e diversificadas. Ainda, segundo Althusser, cada vez mais, no sistema capitalista, estas habilidades vêm sendo desenvolvidas em um lugar fora da produção, a saber, pelo sistema educacional e outras instâncias e instituições. O aparelho escolar contribui, portanto, com a parte que lhe cabe, para reproduzir as relações sociais de produção capitalista na medida em que contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa, além de ensinar a diferentes crianças, diferentes padrões de comportamento, dependendo da classe a que ela pertença e do trabalho que ela realizará.

Essa ideologia transmitida pela escola, segundo Althusser, presta um serviço de fundamental importância para a burguesia dentro do sistema capitalista, ajudando inclusive, a garantir o seu status de classe dominante. Ela está presente na formação das classes sociais, bem como na perpetuação das condições de reprodução dominante, sobretudo nos aparelhos ideológicos do Estado e ainda mais especialmente na instituição escolar. Althusser reitera o pensamento de Marx, ao afirmar que a ideologia é o “sistema das ideias e das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1970, p. 69).

É então, mais especificamente a partir da elaboração de duas teses, que Althusser apresenta o conceito de ideologia. A primeira delas refere-se à ideologia enquanto uma representação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência. São concepções de mundo, em geral, fantasiosas, sobre suas condições de existência, sejam elas religiosas, morais, jurídicas ou políticas, pois não correspondem à realidade, à verdade (ALTHUSSER, 1970, p. 77). Essa concepção ilusória tem a realidade como referência. Assim, para Althusser:

[...] toda a ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas derivam), mas antes de mais a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia,

o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais que vivem (ALTHUSSER, 1970, p. 82).

Aplicando à situação da escola o comentário anterior de Althusser, que insiste na “relação imaginária”, traço fundamental da ideologia, poderíamos citar o caso de pessoas que se dizem morenas, quando na verdade são negras. A pessoa que se apresenta como morena não tem consciência de que existe um discurso latente de ideologia dominante que a leva a pensar assim. O mesmo exemplo pode ser estendido aos alunos, nas oficinas que realizamos. Ao escolherem fotos de pessoas com um padrão eurocêntrico de beleza, elas reproduzem o discurso do dominador sem consciência disso, não por ser crianças, mas pelo efeito sutil desse discurso ideologicamente construído.

A máscara que constitui a ideologia é bem mais refinada. Em contrapartida a esse caráter ilusório da ideologia, a segunda tese de Althusser busca a confirmação quanto à materialidade da ideologia, uma vez que “a ideologia tem uma existência material”. Obviamente não existindo fisicamente como outro objeto qualquer, a ideologia “existe sob diferentes modalidades, todas enraizadas em última instância na matéria”, uma vez que se passa nos indivíduos (ALTHUSSER, 1970, pág. 85).

Desse modo, a ideologia não representa somente um sistema de ideias, ainda que falsas, que atuam somente na imaginação, na compreensão da realidade ou na representação do mundo, mas possui, ao contrário, uma existência material. É nessa existência material da ideologia que Althusser enfoca seu estudo. Assim, segundo ele:

Esta ideologia fala dos actos: nós falaremos de actos inseridos em práticas. E faremos notar que estas práticas são reguladas por rituais em que elas se inscrevem, no seio da existência material de um aparelho ideológico, mesmo que se trate de uma pequeníssima parte deste aparelho: uma missa pouco frequentada numa capela, um enterro, um pequeno desafio de futebol numa sociedade desportiva, um dia de aulas numa escola, uma reunião ou um meeting de um partido político, etc (ALTHUSSER, 1970, p. 87).

Poderíamos dar aqui dois exemplos de atos inseridos em práticas que muitas vezes se tornam rituais, como propõe Althusser. No caso da escola, há atos que aparentemente não seriam ideológicos, mas são. Poderíamos destacar algumas comemorações ligadas à cultura negra. O dia em que se comemora a Libertação dos Escravos no Brasil muitas vezes é comemorado no ambiente escolar de modo apático e o mesmo acontece com o dia da consciência negra. Nessas duas datas, estamos diante de fatos importantes na História do país,

comemorados, entretanto, irrefletidamente, quando não omitidos do calendário escolar, sem que os alunos tomem consciência da relevância desses fatos e da condição marginal na qual vivem essas etnias. Em outro extremo, o dia em homenagem à figura de Tiradentes tem uma comemoração oficial, com a distribuição de medalhas a pessoas de representatividade cívica e até mesmo a transferência simbólica da capital. Nesse caso, o fato histórico ocorrido é desapropriado pela ideologia dominante, esvaziando seu sentido original. Além de datas históricas, há gestos menores que são práticas ideológicas, como os que acontecem na relação professor/aluno, professor/diretor, aluno/aluno etc.

A partir da análise dessas duas teses, Althusser demonstra que a ideologia não se reduz a simples imposição de ideias, pelo contrário, ela se efetiva em práticas sociais inscritas em instituições concretas, reguladas por rituais no seio dos aparelhos ideológicos do Estado. E mais, afirma que as práticas sociais só existem por meio da ideologia e a ideologia, por sua vez, só existe para os sujeitos e por meio deles. Deste modo, para Althusser, a ideologia transforma os indivíduos em sujeitos, pois “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição... e os atos da sua sujeição”. Assim, os considerados bons indivíduos seriam aqueles que seguem os modelos propostos pelo sistema capitalista e pela burguesia, sem contestar tais padrões e concepção de mundo. Já os maus indivíduos precisariam ser punidos pelo aparelho repressivo de Estado, a fim de que possam fazer parte do sistema e dos modelos que este sistema impõe a toda a sociedade, ainda que pelo uso da coerção (ALTHUSSER, 1970, p. 113).

Mais especificamente na escola, há práticas em gestos mínimos na relação entre brancos e negros. Muitos são os atos racistas que apresentam os alunos brancos como superiores, colocando sem importância as demais raças existentes. O etnocentrismo é nítido, como vimos de forma detalhada no primeiro capítulo. Essa análise nos permite então, saber que a ideologia é inconsciente e que ela vai se cristalizando na linguagem. No nosso cotidiano, se fizermos uma reflexão sobre determinadas expressões, veremos que não é difícil encontrarmos rastros de discriminação em pequenas ações do cotidiano escolar.

As crianças ouvem, aprendem e repetem no interior das escolas variadas expressões que vão sendo repetidas sem que se faça um trabalho reflexivo quanto à apreensão de uma ideologia racista que visa o enaltecimento do branco e da cultura eurocêntrica em detrimento da cultura oriunda da África ou afrodescendente, por exemplo, expressões como “Serviço de preto”, avaliação que serve para desqualificar trabalho do negro; ou pior, muitas vezes é feito o uso de expressões para depreciar as características físicas de meninos e meninas negros,

tornando difícil o reconhecimento de seu pertencimento étnico-racial e de sua negritude. Inúmeras vezes ouvimos até mesmo docentes afirmarem que “aquele/a menino/a negro/a tem uma “beleza exótica” ou “traços finos”. Em outras palavras, o negro só pode ser considerado bonito se não tiver traços negros, mas sim aqueles próximos ao que a branquitude pauta como belo, que é o padrão de beleza europeu.

Essa questão da negação da estética do negro é sempre comum, principalmente quando se refere ao corpo, comparando-o a um animal, em geral, o macaco. Ainda no que tange ao corpo, a referência ao cabelo é uma constante: “cabelo ruim”, “cabelo de Bombril”, “cabelo duro”, havendo outras referências ainda mais agressivas. Essas e outras tantas são algumas falas racistas que se perpetuam no Ensino Fundamental e Médio e que continuam, de forma mais sutil, em universidades, ambientes de trabalho e até em programas de televisão ou, atualmente, ainda mais disseminadas nas redes sociais.

Em seu artigo *Trajelórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?*, Nilma Gomes nos dá uma visão do que é ter o cabelo crespo na escola. Segundo essa autora:

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos (GOMES, 2002, p. 47).

Ainda acrescenta a mesma autora:

[...] na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas (GOMES, 2002, p. 50).

Sendo assim, se, como vimos, a ideologia generaliza o particular e se, muitas vezes, como propõe Althusser, ela se insere em atos mínimos do dia a dia escolar, como fazer para desconstruí-la? É exatamente aí que entra o papel da arte e da literatura na escola. Insistir

nessa diferença é seu papel, desconstruindo a visão inercial da ideologia. Uma vez que o poético, no caso da literatura, tem como marca a plurissignificação, ele escapa da ideologia e apresenta outras formas de se ver o mundo. O poeta é aquele que singulariza, desconstrói valores impostos, cria novos olhares, produz significações adormecidas. Através do plano metafórico, as significações giram, escapam a uma visão unilateral, tão cara à ideologia. No entanto, desmascarar posições ideológicas através da arte supõe preparo. Nossas escolas ainda não se adequaram de modo eficiente para erradicar o racismo que ocorre no seu interior por, entre outros fatores, falta de preparo dos professores diante dessa temática, como afirma Munanga (2005):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p.15).

Esse despreparo gera nas crianças, desde sua entrada na escola, uma reprodução da ideologia do preconceito racial que vem se perpetuando desde os tempos escravagistas. Além do despreparo do professor, a falta de material didático-pedagógico, que veicule imagens positivas do negro, demonstra uma notória ação de discriminação sofrida pelas crianças no interior do espaço escolar. Embora tenha havido um esforço para superar o preconceito, ainda há elementos ideológicos apresentados sutilmente nos livros didáticos com discutíveis juízos de valor sobre as diferenças raciais. A ideologia racista, portanto, não só prejudica quem sofre, mas também os outros alunos/as brancos do espaço escolar, que reforçam ainda mais os estereótipos e preconceitos.

No espaço escolar, muitas vezes, percebemos a invisibilidade da criança negra. Nossos alunos negros buscam ser extremamente discretos para não serem percebidos e submetidos à violência da prática do preconceito racial, minimizando assim o sofrimento por conta de sua cor de pele.

Fazzi, em sua pesquisa, pretendeu “reconstituir a experiência racial das crianças a partir da consideração de seus pensamentos e processos de raciocínio sobre suas relações

raciais [...]” (FAZZI, 2004, p. 112). Desse modo, foi apontado em sua pesquisa que a categoria do negro é considerada hierarquicamente inferior à categoria do branco. Isso se dá porque “As crianças vão aprendendo, testando umas às outras e introjetando a ideia de que existe algum problema em ser preto ou chamar alguém de preto em determinadas situações. Ser chamado de preto é considerado uma ofensa ou uma forma de preconceito [...]” (FAZZI, 2004, p. 79).

A autora afirma também que, enquanto vai adquirindo a noção de outro, e de outro diferente, a criança também vai adquirindo a interpretação dessa diferença e, desse modo, as noções ideológicas de diferença e de hierarquia raciais vão sendo, ao mesmo tempo, adquiridas. Assim, a criança aprende gradualmente que há uma grande desvantagem em ser preto, na sua relação com a família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, na escola.

Nesse sentido, acreditamos que a escola seja, por excelência, um local que favorece a desconstrução de ideologias racistas disseminadas na sociedade, impedindo a reprodução e o fortalecimento de estereótipos negativos contra a cultura do negro. Propomos então como alternativa um trabalho em relação ao aprendizado da leitura e escrita que perpassa pela literatura afro-brasileira. Acreditamos ainda, que esse trabalho pode influenciar no reconhecimento e na valorização da cultura da África e dos afro-brasileiros, permitindo ao aluno afrodescendente ter a oportunidade de se (re)conhecer nos textos abordados e, ao mesmo tempo, ressignificar a própria identidade negra. Pela literatura, esse aluno pode inclusive encontrar outra margem, adquirindo uma visão positiva da negritude e saindo das margens físicas e sociais em que está colocado. Retomando a proposta oswaldiana, através do poético, a criança negra pode adquirir uma visão antropofágica, capaz de “devorar” as imposições da ideologia dominante, adaptá-la, estrategicamente aos valores afro-brasileiros e devolvê-la ao espaço escolar.

CAPÍTULO 3 - LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: TEORIA

3.1 Literatura e identidade

A questão do potencial da literatura na criação de uma identidade nacional ocupou um lugar de destaque entre os intelectuais brasileiros desde o Romantismo até o Modernismo. Essa recorrente discussão no Brasil deveu-se à necessidade de elaboração de uma consciência nacional que, afastando o risco da aculturação, possibilitasse, ao contrário, um sentimento identitário, tão fundamental para o processo de autoafirmação da identidade de cada sujeito.

Neste trabalho deter-nos-emos mais especificamente nas contribuições de Zilá Bernd (1992), Bhabha (1998) e Stuart Hall (2005) para melhor entendermos a identidade cultural no Brasil na pós-modernidade. Esperamos consolidar nosso pensamento de que a literatura é, sim, potencialmente favorável para reconstruir as identidades negras de alunos que se encontram às margens, física e social, mas, sem, contudo, deixar de ressignificar o próprio conceito de margem/marginal como vimos feito até aqui, ao abordarmos autores como Lefebvre (2013), Santiago (2000) e Santos (1986).

Segundo Hall (2005), até o século XX, tínhamos uma sociedade moderna sólida por conta das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, traçados por esta mesma sociedade, fornecendo-nos igualmente sólidas localizações como indivíduos sociais. Entretanto, no final desse século, as paisagens culturais começaram a se fragmentar e modificar, transformando também nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. (HALL, 2005, p. 9)

A essa perda de um “sentido de si mesmo” estável, o autor denomina deslocamento ou descentração do sujeito. 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. Essas mudanças, tomadas em conjunto, representam um processo de transformação e nos leva a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada. Assim, para Hall (2005):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelado nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987).

E o mesmo autor continua:

[A identidade] é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2005, p. 12).

Evidentemente, a identidade tem sintonia com fenômenos sociais da Atualidade. A globalização é outro aspecto da questão da identidade que está relacionada ao caráter da mudança da contemporaneidade. As sociedades atuais são constituídas de mudanças constantes, rápidas e permanentes, e isso as diferencia das sociedades tradicionais. Nesta sociedade em que vivemos, não há nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único que se desenvolve de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei. Essa sociedade moderna está constantemente sendo descentrada por forças fora de si mesmas. Nas palavras do autor:

[...] a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do global nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do local. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (HALL, 2005, p.97).

As transformações associadas à modernidade tardia, diz Stuart Hall, libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que estas eram divinamente estabelecidas; não estavam, portanto, sujeitas a mudanças fundamentais. À medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma força mais coletiva e social. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e definido no interior de grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade.

Segundo Hall (2005), a apresentação de um sujeito pós-moderno, com uma identidade formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais são representados nos sistemas culturais que os rodeiam, mostra a necessidade de adaptação deste sujeito em uma sociedade que influi e é influenciada também pela globalização libertando-se de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas, deslocando as identidades culturais nacionais.

Com isso, na Pós-modernidade, as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades em função da fragmentação do indivíduo moderno e, desse modo, o

processo de identificação desse sujeito, onde são projetadas suas identidades culturais, tornou-se variável, provisório e problemático.

O sujeito pós-moderno produzido não tem uma identidade fixa. Ele passa a assumir que sua identidade é definida historicamente e que possui diferentes identidades em determinados momentos. Stuart Hall ainda cita Jacques Derrida para dizer que tudo que falamos tem um “antes” e um “depois”, e que é nessa margem que outras pessoas escrevem. O significado dessa fala é instável, procura-se uma identidade, mas sempre se é perturbado pela diferença (HALL, 2005, p. 41).

Segundo David Harvey, citado por Stuart Hall, a sociedade moderna se caracteriza pela “diferença”, pela variedade de diferentes posições do sujeito, isto é, de identidades. A identidade então, segundo Stuart Hall, não é algo inato, mas forma-se ao longo do tempo através de processos inconscientes. Ela permanece sempre incompleta e está sempre sendo formada. Assim, não devemos falar de identidade, mas de identificações. Vista desta forma, ela é como um processo em andamento para ser “preenchida” a partir de nosso exterior, na visão dos outros e de como imaginamos ser vistos pelos outros (HALL, 2005, p. 69-71).

HALL (2005) mostra ainda o efeito contestador e deslocador da globalização nas identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional. Esse efeito verdadeiramente pluralizante altera as identidades fixas, tornando-as menos fixas, plurais, mais políticas e diversas.

É nesse movimento/deslocamento que emerge a concepção de culturas híbridas como um dos diversos tipos de identidades destes tempos de modernidade tardia. Assim:

Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (segundo Homi Bhabha) chama de “Tradução” (HALL, 2005, p. 87).

Essa noção de híbridos culturais pode contribuir muito com o processo educacional, tornando todos os sujeitos envolvidos nele mais abertos aos fenômenos plurais e diversos que se manifestam nos respectivos saberes/fazer dos sujeitos individuais e coletivos tanto dentro da escola como na sociedade em que ela está inserida.

Aproveitamos aqui as indagações que Homi Bhabha (1998) propôs para o estudo da identidade, pois sintetiza o que pretendemos abordar neste trabalho. O pesquisador pergunta:

“de que modo se formam sujeitos nos ‘entrelugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)?” Segundo esse autor, vivemos hoje numa zona que ele denomina de “fronteira”, num momento em que o espaço e o tempo se cruzam e produzem figuras complexas de identidade e diferença provocando uma desorientação e uma busca constante de orientação e de conscientização do sujeito, quanto a gênero, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual e de raça, marcadores de qualquer pretensão à identidade no mundo moderno (BHABHA, 1998, p. 20).

Ainda, segundo Homi Bhabha, o que difere um sujeito do Outro é, também, o que o identifica enquanto tal e, assim, percebe-se mais nitidamente o papel fundamental da diferença na formação da identidade. Bhabha (1998) afirma, em seu estudo sobre *O local da cultura*, que:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 1998, p.20-21).

Esses “momentos de transformação histórica” conferem, de fato, a necessidade de repensar os sujeitos que dela fazem parte. Ora, é natural que esse repensar a identidade se torne um dos temas principais da literatura contemporânea e, quiçá, da literatura afro-brasileira sendo, conseqüentemente, objeto de estudos, tanto no âmbito literário, quanto no antropológico ou sociológico. Entretanto, não se pode esquecer, em relação ao estudo de identidade e de sua construção, a questão da identificação. Bhabha afirma que ela é “sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (BHABHA, 1998, p. 76-77). Desse modo, deve-se considerar, também, que essa imagem tem a ver com o que o próprio sujeito projeta em relação à forma como o outro o vê.

Para Hall (2005), consoante com o pensamento de Homi Bhabha (1998):

Entretanto, apesar do fato de que esforços são feitos para dar a essa identidade *black* um conteúdo único ou unificado, ela continua a existir como uma identidade ao longo de uma larga gama de outras diferenças. Pessoas afro-caribenhas e indianas continuam a manter diferentes tradições culturais. O *black* é, assim, um exemplo não apenas do caráter político das novas identidades, isto é, de seu caráter *posicional* e conjuntural (sua formação em e para tempos e lugares específicos) mas também do modo como a identidade e a diferença estão inextrincavelmente articuladas ou

entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra (HALL, 2005, p. 86).

Sendo assim, tanto para Hall (2005) quanto para Bhabha (1998), o fundamental e politicamente crucial remete-se à transposição das narrativas de subjetividades originárias e iniciais, a fim de focalizar os momentos ou processos produzidos na articulação de diferenças culturais. Os “entrelugares” mostram, nessa perspectiva, que o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação coletiva ou singular, possibilita novos signos de identidade, colaboração ou contestação na ação de definir a própria ideia de sociedade.

Acompanhemos a evolução do conceito de identidade no Brasil, segundo Zilá Bernd (1992), tendo em vista a história da literatura brasileira. Para a pesquisadora, as *Primeiras trovas burlescas*, de Luiz Gama, publicado em 1859, são consideradas como “um verdadeiro divisor de águas na Literatura Brasileira, na medida em que funda uma linha de indagação sobre a identidade, a qual será trilhada até hoje pela poesia negra do Brasil” (BERND, 1992, p.17). Entretanto, para essa autora, foi a partir dos anos 1960 que o conceito de identidade perdeu o conteúdo individual e adquiriu a conotação coletiva de identidade cultural. No campo dos estudos literários, as literaturas das nações jovens, ainda ligadas ao seu passado colonial, tornaram-se importantes para a elaboração da consciência nacional. Nessa busca de identidade, a literatura pode se revestir de duas funções:

[...] há a função de dessacralização, de desmontagem das engrenagens de um sistema dado, de pôr a nu os mecanismos escondidos, de desmistificar. Há também uma função de sacralização, de união da comunidade em torno de seus mitos, de suas crenças, de seu imaginário, ou de sua ideologia (BERND, 1992, p. 17).

Para essa autora, foi Mário de Andrade, no Movimento Modernista, o primeiro a se contrapor às intenções nacionalistas do Romantismo que tinha no índio e no branco o ideal identitário para a jovem nação brasileira. Em *Macunaíma*, o autor propõe a reunião na personagem principal das características das três raças (branco, negro e índio), muito embora seja “preto retinto” e se torne “branco louro”, a nova identidade do brasileiro não assume os valores brancos. Também, diferentemente da personagem extremamente positiva do índio, em José de Alencar, a nova identidade que se propunha no Modernismo tem virtudes e defeitos.

Essa substituição do índio como herói emblemático de nossa literatura pelo (anti) herói modernista de caráter duvidoso, no caso, *Macunaíma*, a Literatura Brasileira propõe, nessa nova fase de superação das ideologias do caráter nacional, superar os argumentos

etnocêntricos para explicar a natureza heterogênea de Macunaíma e, desse modo, inaugurar a ressignificação da identidade nacional. Esse novo projeto, continua a autora, não mais buscava a construção de personagens-modelo como o índio e o sertanejo euclidiano como sendo portadores da essência brasileira e sim da desconstrução destes estereótipos. Assim, Macunaíma — o brasileiro em sua busca identitária— livre de ideologias, não precisaria se restringir a nenhum modelo pré-concebido (BERND, 1992, p. 50).

Zilá Bernd, em outro texto de sua autoria, *Identidades e Nomadismos*, ressalta ainda o caráter multifário e mutável das identidades e propõe a nomenclatura “identificação”, uma vez que, segundo ela, corresponde a “um elogio da errância, onde os conceitos não se imobilizam, sendo percebidos como fazendo parte de um processo em perpétua transformação” (BERND, 1999, p. 98). Ainda segundo Bernd (1999), “neste modelo, pensa-se a identidade não como um fortalecimento de uma raiz única, mas como rizoma, ou seja, a raiz múltipla que se abre em busca do outro, aceitando o múltiplo e o diverso como base da (re)elaboração identitária” (BERND, 1999, p.100).

A partir dessas discussões, temos, então, neste trabalho, a ideia de identidade que, apesar de fronteiriça e distinta, a sua constituição, no entanto, reflete a possibilidade de se confrontar e daí possibilitar o surgimento de características que fortalecem tanto suas relações sociais quanto socioculturais, evidenciando que a identidade do indivíduo é totalmente mutável, inacabada, passando, muitas vezes, do nacional para o local, do macro para o micro e vice-versa. Assim, a cultura local se modifica e se atualiza fazendo com que a identidade do indivíduo de fronteira seja reconstruída a cada nova interação dialógica, mas seja sempre marcada pela condição de transitoriedade, hibridação e interculturalidade, que perpassam as relações interpessoais e sociais.

Importa salientar que a noção de identidade, nos autores comentados (Hall, Bhabha, Bernd), insiste na ideia de mobilidade, entrelugar e hibridação. Essa proposta pode perfeitamente ser adaptada à identidade negra. Identidade esta entendida aqui como resultante da negociação e diálogo entre essas etnias. Nas palavras de Gomes (2003), a identidade negra pode ser ainda:

[...] entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo

campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (GOMES, 2003, p.167).

Assim, esperamos que ao abordarmos a literatura infantil afro-brasileira, possamos contribuir na (re)elaboração positiva das identidades dos meninos e meninas negras e afro-descendentes que, em sua maioria, estão presentes nas salas de aulas de escolas públicas de zonas periféricas de Belo Horizonte, como possibilidade de se minimizar os efeitos nocivos do racismo presente dentro e fora dos muros da escola. Na escola, como afirma Gomes, as crianças negras se deparam com outros olhares sobre seu corpo, sua cultura. A instituição escolar tem o papel fundamental de construir, via literatura e outras disciplinas, a identidade dos alunos, identidade que está sempre em processo de construção.

3.2 Literatura afro-brasileira e identidade negra

A inexistência de uma educação que viabilize a ressignificação da diversidade étnico-racial no espaço escolar é um problema que vem se perpetuando ao longo da História da humanidade e, em especial, no Brasil, onde a escravidão do negro se deu de modo sistemático e legalizado, atrelada aos interesses de nossas elites, perdurando por quase quatrocentos anos. Entretanto, é no instante que a criança negra chega à escola, que percebemos que ela traz consigo uma série de questões em relação ao seu pertencimento racial. Nesse momento, a escola irá responder de forma favorável, ou não, por meio da escolha da metodologia a ser adotada, atitudes, posicionamento ou até mesmo de seus silêncios.

Especialmente nas escolas públicas, um elemento crucial que pode ser inserido dentro desse espaço que deveria ser o fomentador das discussões étnico-raciais é a literatura, em especial, a literatura afro-brasileira. Um ponto importante refere-se ao potencial que tem a literatura em possibilitar discussões referentes ao tema do negro e ainda à possibilidade de contribuir com a melhora no nível de alfabetização e letramento das crianças. Gouvêa (2005), ao analisar o histórico da presença do negro na literatura afirma que:

O ícone da brasilidade traduziu-se, na literatura infantil brasileira, pela tentativa de construção de personagens e temáticas que recuperassem uma tradição oral presente no imaginário social do país e que, ao mesmo tempo, falasse sobre seu patrimônio cultural. Os autores buscaram no chamado folclore nacional referências temáticas e estéticas para construção de um texto dirigido à criança. Desse modo, a temática racial torna-se constante nas obras escritas entre as décadas de 1920 e 1940, por meio da presença de

personagens negros, associados às raízes culturais do país (GOUVÊA, 2005, p. 83).

O estudo dessa autora já nos alertara para uma suposta valorização da cultura negra na literatura. Isso porque, segundo Gouvêa (2005), há nessa época (década de 20-40) uma visão ambígua da figura do negro presente na literatura brasileira. Muito embora se tente trazer à tona essas personagens no cenário literário, o negro aparece descrito a partir de estereótipos, como é o caso do folclore, colocando essa camada da população em segundo plano, numa atitude típica de embranquecimento. Nesse sentido, uma questão crucial é buscar entender por que na escola pública, num cenário em que a maior parte do alunado é negra ou afrodescendente, não se aborda esta temática de modo efetivo, nem se abordam textos literários com os quais essa grande parcela da população se identifica. Que espaço é esse que silencia o negro em seu currículo? Que lugar é esse que parece insistir na permanência do sujeito negro “à margem” como se fora ali o território físico e simbólico o qual ele devesse naturalmente ocupar? Os livros didáticos e a escola precisam mudar essa concepção de margem. Margem não é só periferia, insistimos, mas também fronteira e, sendo fronteira, há influência de mão dupla: do branco para o negro e deste para aquele. No caso dos textos literários, a preocupação social deve estar também sintonizada com a questão estética.

Comentando sobre os livros de literatura infantil afro-brasileira inscritos no PNBE, Martins e Cosson (2008) destacam quatro grupos. O primeiro grupo tenta resgatar a literatura oral enfatizando a tradição; o segundo privilegia as biografias de personagens históricos. O terceiro grupo ainda continua enfatizando o passado e a escravidão. Já o quarto grupo valoriza a identidade, realçando a imagem física, a convivência com a diferença.

A classificação dos autores nos leva a comentar dois pontos não abordados por eles: os autores de narrativas de denúncia social ou de histórias da África, no caso dos três primeiros grupos, não podem perder de vista a qualidade estética e correm o risco de cair no exotismo e na denúncia vazia. O quarto grupo, por sua vez, segundo Martins e Cosson, parece ter mais sintonia com essa qualidade, como acontece com o livro *O cabelo de Lelê*, analisado pelos dois pesquisadores. No artigo, os autores mostram como uma obra bem elaborada conjuga o elemento social (a questão do cabelo) com o estético (as ilustrações originais reinventando o texto, a ênfase na camada sonora, a relação com o leitor, além de outros elementos). Os mesmos autores, apoiados em Proença Filho, mostram que na literatura afro-brasileira, há narrativas que trazem um discurso sobre o negro e outras do negro (MARTINS-COSSON, 2008, p. 57). A primeira traz uma visão distanciada; a segunda enfoca o negro como sujeito. É

nessa última que a identidade negra está mais presente e é nela que se instaura o entrelugar, a diferença.

Com o intuito de entender melhor a construção da literatura afrodescendente e seu entrelugar, vamos fazer aqui um rápido painel da literatura infantil para, em seguida, entendermos a posição da literatura afro-brasileira.

3.3 Breve histórico da Literatura Infantil

A Literatura para o público infantil, tal qual a entendemos hoje, com suas particularidades para atender às crianças em suas diversas especificidades, tem seus primórdios no século XVIII. Para sermos ainda mais exatos, a literatura infantil começa a delinear-se na Europa quando, em 1697, Charles Perrault publicou os famosos *Contos da Mamãe Gansa*. Antes não se escrevia diretamente para a criança, mesmo porque, até esse momento colocava-se no limbo o período da infância. A criança era vista e tratada como um adulto em miniatura, cuja imaturidade deveria ser encurtada.

Desse modo, o conceito de literatura infantil surge num momento em que as preocupações sociais se voltam para a infância. A criança então “passa a ter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 17). De acordo com essa perspectiva, surge assim a necessidade de uma literatura que pudesse contribuir para a formação do infante enquanto indivíduo.

Dentro desse cenário de reconhecimento das especificidades da infância, mas, sobretudo, sob um viés pedagógico que servisse aos interesses da burguesia, nova classe em expansão, é que surgem as obras literárias destinadas às crianças. Esse elo entre pedagogia e literatura infantil passa a ser sustentado pela ressignificação do conceito de família, segundo o qual os laços sanguíneos deveriam ser considerados como mais importantes que os laços de amizade socialmente valorizados no período aristocrático. Desse modo:

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

A literatura infantil, segundo Zilberman (1985), passa a ser considerada, funcionando então como a expressão das novas ideias, hábitos e costumes que se pretendia para a infância burguesa, considerando-se ainda o lugar que a criança passa a ocupar no espaço social e familiar. Nesse período há a implementação do ensino obrigatório, surgimento da psicologia e pedagogia que também vão influenciar nos hábitos da família burguesa e, conseqüentemente, da criança na sociedade moderna (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

3.4 Literatura Infantil no Brasil

No Brasil, é no século XIX que surge a literatura infantil e juvenil com algumas obras como *As aventuras do celeberrimo Barão de Munchhausen* (1891), que inauguram uma série de traduções e adaptações de histórias europeias. A partir do século XX, a literatura infantil se consolida e passa a servir de auxílio quanto à formação cidadã das crianças. Desse período podemos citar obras de Olavo Bilac, que exaltavam a nacionalidade brasileira, muito embora os valores éticos e estéticos das obras se pautassem no ideal europeu de literatura.

No princípio do século XX há, entretanto, uma preocupação nacionalista que passa a rejeitar as influências oriundas da Europa. É nesse período que Monteiro Lobato publica *A menina do Narizinho Arrebitado* (1921), quando os autores passam então a se preocupar com a necessidade de se escrever histórias para crianças numa linguagem que fosse acessível e, ao mesmo tempo, despertasse o interesse pela leitura literária.

Na década de 1940, com a proibição do uso da obra de Lobato nos colégios religiosos, por ser considerada nociva à formação moral das crianças, surge, então, uma literatura sem espaço para fantasias, criatividade e irrealidades. E, na década de 1950, com o aparecimento da televisão, instala-se de vez uma crise de leitura no Brasil. Apenas a partir de meados de 1970 é que irão surgir propostas para a renovação e valorização da literatura infantil no Brasil. Nesse período são promovidas discussões para tratar a respeito dessa temática que passa a ser incluída nos estudos em nível de pós-graduação. Ainda nessa época, ocorre um aumento expressivo nas publicações e leituras da literatura infantil.

Desde o fim do século XX e entrando no século XXI, é a escola que vem possibilitando certa definição do que seria ou não literatura infantil e se detém ainda a censurar algumas leituras, na medida em que elege as obras literárias de acordo com faixa etária específica das crianças. Não nos deteremos aqui, entretanto, sobre as críticas que podem ser feitas a esse encaminhamento que, muitas vezes, é consolidado com o apoio das indústrias de livros numa tentativa de moldar o gosto, o currículo escolar e a própria formação de

crianças e jovens, tendo como base os interesses de determinados grupos editoriais e econômicos.

3.5 A Literatura Infantil Negra no Brasil

Como já mostramos anteriormente, a lei nº 10639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica alterou a de 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A lei de 2003 possibilitou a ampliação das discussões relativas às questões étnico-raciais, preconizando que essa temática deveria ser abordada especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Exatamente por evidenciar o silêncio ante essas questões ou o reforço dos estereótipos do negro enquanto sujeito inferiorizado frente ao não negro é que surge essa necessidade da busca de um referencial que viabilizasse a quebra de paradigmas que incutem nas crianças a tendência de se apagar suas origens e características afrodescendentes. É nesse cenário que surge a literatura presente nos kits de literatura afro-brasileira disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) às escolas de Ensino fundamental da cidade. De acordo com Freitas (2014, p. 54), esses kits contendo obras de temática étnico-racial,

[...] são fruto de uma política pública que só foi possível dado a uma série de contingências. Entre elas, destacam-se: a promulgação da Lei Federal de nº 10.639/03– que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 (LDBEN) – tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras no ensino fundamental e médio, das redes públicas e privadas de todo país; a regulamentação dessa mesma lei que se deu pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e pela Resolução CNE/CP 1/2004, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...] (FREITAS, 2014, p. 54).

Essa Lei contribuiu, sem dúvidas, com o expressivo aumento no mercado editorial que buscou publicar obras literárias de autores que abordavam a temática da cultura africana e afro-brasileira, bem como livros que traziam negros/as como protagonistas, visando assim à valorização e consolidação da negritude.

Ainda, segundo Freitas (2014, p. 48), os kits de literatura afro-brasileira da PBH apresentam, em geral, as três personagens que são importantes nessa maquinaria do processo de transformação pela leitura: a literatura, a infância e a escola. Esse encontro oportuniza

ainda a entrada de uma quarta personagem que é, segundo a autora, o centro das obras que compõem os kits da prefeitura, a saber, a diferença. Sobre a viabilidade de se adotar a inclusão como eixo das obras, segundo Freitas (2014, p. 52),

Encontram-se atualmente, portanto, no mercado editorial, diversos livros de literatura infantil que se anunciam comprometidos com a produção de significados sobre toda e qualquer produção humana. Se antes havia a exaltação da branquidade, da juventude, de posições fixas masculinas e femininas, valores cristãos; hoje pode-se encontrar uma literatura infantil povoada de características e referências de grupos sociais minoritários, que sempre se viram excluídos ou silenciados nas histórias escritas para o público infantil (FREITAS, 2014, p. 52).

Daí porque consideramos relevante o uso das obras presentes nos kits de literatura afro-brasileira. Acreditamos, tal qual Freitas (2014), que nos textos analisados, a discussão quanto à diferença, no que diz respeito ao gênero, etnia, deficiências etc, não só está presente, mas também passou a ocupar papel central.

A ausência do negro na literatura é decorrente não só de uma ideologia de embranquecimento da população, bem como decorre da falta de uma política de letramento literário efetiva nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a abordagem da literatura afro-brasileira, tendo os livros do kit da prefeitura como material pedagógico, pode fomentar o aumento no nível de letramento literário das crianças, valorizar a cultura africana e promover o resgate da identidade negra de meninos e meninas. No entanto, a publicação de livros de literatura afrodescendente não vai resolver problema. Insistimos para que haja mediação do professor e um interesse do poder público em continuar fomentando tal prática pedagógica, através de cursos, eventos e feiras.

3.6 A escolarização da Literatura Infantil afro-brasileira

Eduardo de Assis Duarte (2002), Miriam Alves (2010) e Conceição Evaristo (2005), dentre outros, são alguns dos estudiosos brasileiros na atualidade, que buscam a sistematização do significado da efetividade de uma literatura que seja de fato “afro-brasileira”. De acordo com Duarte (2002), aceitar a existência de uma literatura afro-brasileira “passa necessariamente pelo abalo da noção de uma identidade nacional una e coesa” (DUARTE, 2002, p. 47).

Historicamente, no campo das artes e da literária, especialmente, houve, sim, uma tentativa de apagamento das especificidades de uma literatura de origem afrodescendente. Isso, segundo Duarte (2002), se deve a um conservadorismo pretensioso de uma arte dita pura. Para esse autor:

[...] a ideologia do purismo estético, ela sim, faz o jogo do preconceito à medida que transforma em tabu as representações vinculadas às especificidades de gênero ou etnia e as exclui sumariamente da “verdadeira arte”, porque “maculadas” pela contingência histórica. Esse purismo é, no fundo, um discurso repressor que cala a voz dissonante desqualificando-a enquanto objeto artístico (DUARTE, 2002, p. 50).

Segundo Alves (2010), a expressão “Literatura Negra” só passou a ser utilizada, sendo automeada pelos seus produtores enquanto Literatura Afrodescendente, nos idos dos anos de 1970. Em meados dos anos de 1980, apresenta maior visibilidade em discursos e trabalhos acadêmicos, mas somente a partir da primeira década do século XXI é que essa literatura tem sido alvo de efetivas discussões e abordagens variadas (ALVES, 2010, p. 7-8).

Alves (2010) ainda cita Eduardo de Assis Duarte para afirmar que esse termo “afro”, atribuído a uma categoria de literatura que abordamos aqui, é um conceito em processo de construção. Assim, segundo ele, compete aos estudiosos desses autores e/ou de obras dessa temática:

[...] verificar tanto a afro-descendência celebrada, assumida ou apenas admitida (às vezes de modo envergonhado), quanto aquela outra, subalternizada e reprimida socialmente, recalcada ou mesmo explicitamente repudiada. A pesquisa não pode se reduzir a simplesmente verificar a cor da pele do escritor, mas deve investigar, em seus textos, as marcas discursivas que indicam (ou não) o estabelecimento de elos com esse contingente de história e cultura (DUARTE, 2002, p. 51).

Este conceito de uma literatura afro-brasileira que carrega em si a potencialidade de transformar identidades, ressignificando-as, é a ideia central que norteia a metodologia que adotamos neste trabalho. O que se pretende aqui é apropriar-se desses escritos afro-brasileiros e adotá-los em sala de aula de modo que os alunos se apropriem e se reconheçam nos textos literários abordados.

Desse modo, para a discussão acerca das possibilidades de a escolarização da Literatura afro-brasileira efetivamente auxiliar na reconstrução de identidades de meninos e meninas negros de uma escola situada às margens econômica e socialmente desfavorecidas,

propusemos nesta pesquisa a realização de oficinas na perspectiva de Cosson (2007), que apresenta uma Sequência Básica cujas etapas de *Motivação*, *Introdução*, *Leitura* e *Interpretação*, possibilitariam a efetividade do letramento literário. No caso mais específico deste trabalho, o desenvolvimento metodológico passa por uma abordagem de obras da literatura infantil afro-brasileira, tratando da temática étnico-racial, mediando o contato entre crianças e a leitura/escrita de gêneros literários variados, e outras atividades que visem ressignificar o olhar da criança negra em relação a si mesma. Nesse sentido, é que passamos a usar aqui a expressão *Letramento Afroliterário*, ou seja, uma prática de leitura e escrita pelo viés de uma literatura específica para uma abordagem crítica do racismo no ambiente escolar.

3.7 Letramento Afroliterário

A partir do momento em que a palavra alfabetização foi se tornando insuficiente para descrever os processos de aprendizagem que extrapolavam a leitura e escrita na sociedade moderna, a palavra letramento passou a ganhar novos contornos e a ser definição de práticas sociais dos eventos do ler e escrever. Em outros termos, para além da alfabetização, a criança deveria aprender a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulavam na sociedade. É Magda Soares quem melhor vai desenvolver o conceito de letramento no Brasil. Segundo essa autora, o letramento em sentido lato é entendido diferentemente do letramento literário que adotaremos neste trabalho. O primeiro letramento seria “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura” (SOARES, 2004, p. 47). E mais, para essa autora, [...] usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2004, p. 43). O letramento é, portanto, um processo gradual e segue para além da vida escolar da criança, bem como perpassa todas as áreas de conhecimento e disciplinas através de práticas de leitura e de escrita.

Mais especificamente em relação ao letramento literário temos uma importante contribuição de Graça Paulino (1999) que, ao pesquisar sobre esse tema, afirma acerca da importância da “formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 1999, p. 12). Nesse sentido, o letramento literário, como outros tipos de

letramento, “continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1999, p. 16).

Ainda sobre o letramento literário, temos também as contribuições de Rildo Cosson que disserta acerca dos aspectos teóricos e metodológicos que envolvem esse processo. Pautados nesse autor, entendemos, neste trabalho, que, “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2007, p. 23).

Baseamo-nos no conceito de Rildo Cosson acerca do Letramento Literário para, nesta pesquisa, então, referirmo-nos a um letramento, ainda que literário, bem mais específico: o *Letramento Afroliterário*. Entendemos que a literatura afro-brasileira pode ser utilizada como uma proposta didático-pedagógica que possibilite a reconstrução de identidades raciais positivas a partir de obras infantis que abordem a cultura desses povos, até então marginalizada pela escola, promovendo e valorizando a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar. Desse modo, concordamos com Gomes (1995), que vê a escola enquanto principal agente de luta contra os efeitos nocivos do preconceito racial. Para essa autora:

Os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação [...] é necessário uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade não basta (GOMES, 1995 p.188-189).

Cabe à escola, portanto, a responsabilidade de discutir e se comprometer em relação à superação de paradigmas e estereótipos que insistem em negar ao povo negro o direito ao resgate e valorização de sua História, cultura e a disseminação de referências positivas que contribuam com a construção de sua identidade.

CAPÍTULO 4 - LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA: PRÁTICA

4.1 A questão étnico-racial no contexto da sala de aula

De acordo com a perspectiva apresentada no capítulo anterior, adotamos neste trabalho, o entendimento do processo de letramento literário, tal qual Cosson (2007, p. 47), ao se basear em M. A. K. Halliday, como tendo uma função tríade de aprendizagem. Essas três funções de aprendizagem pela leitura literária consistem em experienciar o mundo pela palavra, conhecer a teoria da literatura e apreender os saberes e habilidades que essa arte pode proporcionar aos seus leitores (COSSON, 2007, p. 47).

Também partimos da concepção de uma prática de letramento literário a partir dos pressupostos da *Sequência Básica* apresentada por Cosson (2007, p. 48), como um dos exemplos concretos das possibilidades de trabalho com a literatura em sala de aula. Essa *sequência básica* que iremos adotar visa a uma sistematização do material literário por meio das três perspectivas apresentadas pelo autor. A primeira delas é a “técnica da oficina”. Esse procedimento:

Consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. Em nosso caso, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal (COSSON, 2007, p. 48).

A segunda perspectiva diz respeito à “técnica do andaime” que nada mais é que uma metáfora da divisão com o aluno em relação à edificação do conhecimento. Nesse caso, o professor funcionaria apenas como um andaime que sustenta as atividades de reconstrução do saber literário, envolvendo pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos (COSSON, 2007, p. 48). Já a terceira perspectiva é a do *portifólio* que possibilita a visualização do crescimento e comparação dos resultados. Ainda que nossa ênfase seja a “técnica das oficinas”, acreditamos na articulação entre esses três pressupostos, como bem defende o autor.

Para Cosson (2007), esse letramento específico, o literário, pode ser abordado por meio do que ele denominou como “Sequência Básica”, utilizada no ensino Fundamental, e “Sequência Expandida”, mais utilizada no Ensino Médio. Ainda que utilizemos algumas práticas específicas dessa última proposta de sequência, obviamente adaptados ao público

infantil, nesta pesquisa interessa-nos mais a *Sequência Básica*, na qual estão envolvidos os momentos de *motivação, introdução, leitura e interpretação* dos textos literários que serão as etapas das “técnicas das oficinas” desenvolvidas com o intuito de promovermos a efetividade do letramento literário, detendo-nos mais no que entendemos por “letramento afroliterário”.

Segundo Cosson (2007), a primeira dessas etapas, a *motivação*, consiste em preparar os alunos para o texto a ser abordado, visando à construção de uma espécie de “moldura” que permita a interação criativa com as palavras (2007, p. 53). A segunda etapa, *introdução*, é o momento de apresentação do autor e da obra (2007, p. 57), Já a etapa de *leitura*, ou leitura escolarizada visa a um acompanhamento, não um policiamento, a fim de que os objetivos não se percam de vista (2007, p.62). Por fim, a etapa de *interpretação*, embora ocorra durante todo o processo, se efetiva, em dois momentos principais: o momento interior (decifração) e o momento exterior, que é a concretização ou materialização da interpretação (2007, p. 65) (COSSON, 2007, p.53-65).

Para o desenvolvimento da “técnica das oficinas”, elegemos algumas das obras dos kits de Literatura africana e afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte e buscamos seguir o modelo da sequência básica de Cosson (2007). Importa salientar ainda que, embora tenhamos nos baseado na proposta de Rildo Cosson, não engessamos a metodologia desenvolvida neste trabalho aos passos sugeridos pelo autor. Em outras palavras, além de aproveitarmos algumas sugestões da *Sequência Expandida*, invertemos algumas vezes, a ordem de certas etapas em função dos objetivos de cada oficina, de modo que pudéssemos averiguar nossas hipóteses quanto à existência de estereótipos negativos do negro, presentes no cotidiano de sala de aula, no caso deste trabalho, no cotidiano de uma escola situada em margens econômica e culturalmente estigmatizadas, onde o contexto de vulnerabilidade social é predominante. Além disso, intencionamos averiguar também as potencialidades de o trabalho com a literatura infantil afro-brasileira servir como instrumento para minimizar os impactos nocivos da prática do preconceito.

4.2 Oficina 1: Iniciando com poesia afro-brasileira – 1ª parte

Desde a primeira oficina, dividida em duas partes, pudemos constatar a existência de práticas racistas, explícitas ou implícitas, entre os alunos e a necessidade de se efetivar um trabalho que auxiliasse no combate aos estereótipos negativos que colocam os negros e, conseqüentemente, a criança negra, em situação de inferioridade frente ao ideal de padrão estético do branco europeu. Para isso, levamos para a sala de aula dois poemas. O primeiro se

refere à *Irene no céu*, de Manuel Bandeira, e o outro *Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima. Muito embora ambos os poemas apresentem as protagonistas como mulheres negras, encontramos um lugar socialmente ocupado por elas bem distinto um do outro. A intenção era averiguar se os/as alunos/as evidenciavam que a Negra Fulô ocupava uma margem física e socialmente desprestigiada em relação à Irene, de Manuel Bandeira. Também intencionamos ver, através das leituras e atividades de interpretação feitas com ambos os textos, se haveria uma aproximação identitária entre as crianças e uma das personagens descritas.

De acordo com essa perspectiva de intervenção e combate ao racismo, a partir da utilização de livros de temática étnico-racial, elaboramos e aplicamos, inicialmente, uma oficina, dividida em três etapas para sondagem inicial quanto aos conceitos, ideias e ações preconceituosas presentes no cotidiano de sala de aula. Na primeira etapa, trabalhamos com o poema *Irene no céu*, de Manuel Bandeira; num segundo momento, utilizamos o poema *Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima, propondo também, neste momento, um estudo comparativo entre a narrativa dos dois textos. Essa etapa inicial do trabalho foi realizada com todos os/as alunos/as de uma turma de terceiro ano de uma escola de Belo Horizonte, situada dentro de um contexto de exclusão sócio econômico e desprestígio cultural.

4.2.1 Objetivos

- Auxiliar no desenvolvimento dos alunos quanto à percepção do espaço ocupado por brancos e negros;
- Mudar o paradigma de que o negro só ocupa lugares inferiores;
- Alertar os alunos para a camada sonora dos versos; Desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar poemas;
- Despertar o senso crítico das crianças para a noção de que o espaço é uma categoria relativa e não absoluta.

4.2.2 Material

Folha, caneta, cola, tesoura, recortes de revistas.

4.2.3 Carga horária

Uma aula de 60 minutos, em média.

4.2.4 O poeta e a sinopse do poema *Irene no céu*

Manuel Carneiro de Souza Bandeira nasceu em Recife, em 1886. Posteriormente, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde fez o curso secundário. Mais tarde, em São Paulo, matriculou-se na Escola Politécnica, mas retornou ao Rio para tratar da tuberculose, que se manifestara pela primeira vez. Participou indiretamente da Semana de Arte Moderna, em 1922, enviando seu poema *Os sapos*. Foi professor de literatura, escreveu várias crônicas e críticas de música e cinema em vários jornais. Em 1940, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras e morreu, em 1968, ainda no Rio de Janeiro.

As principais características da poesia de Bandeira é seu tom suave e melancólico, às vezes irônico. A linguagem de seus versos, em geral, é clara, acessível e direta, revelando, portanto, um olhar humanizado e marcado pela fragilidade da vida. É o que se verifica, por exemplo, em um de seus significativos poemas, *Irene no Céu*, publicado por volta de 1930. Escrito a partir de uma estética modernista, apresenta uma linguagem informal com versos livres e brancos e faz uso reiterado do substantivo próprio “Irene” sempre acrescido de caracterização positiva da personagem “preta”, “boa”, “bom humor”. É interessante observar que o adjetivo “preta” apresenta uma conotação positiva porque, a partir dele, são acrescidos os outros adjetivos que contribuem para a construção de uma personagem de cor preta, conotando bondade e alegria.

O espaço, que já se insinua no título do poema, remete a um referencial culturalmente entendido como um lugar do bem, para pessoas do bem, o céu. Há uma leve ironia no texto porque a personagem é recebida por um branco, no caso, “São Pedro”, em um lugar culturalmente pertencente ao branco. Irene, que é negra, tem acesso a esse lugar: “Entra, Irene!”. Há um reconhecimento por parte da personagem Irene, de seu não pertencimento a esse local: “Licença, meu branco”, mas a leveza e simplicidade que dominam a escrita do poema parecem cooperar na construção de uma personagem negra que se apropria de um espaço que, de acordo com a ideologia dominante, não seria o seu. Nesse poema, Bandeira desconstrói a imagem do lugar pejorativo e excludente que se acredita, normalmente, que o negro tenha que ocupar. Esta é uma exceção em relação àquela tradicional visão do negro

excluído, vitimizado, quando não omitido das Artes Modernas, como ocorreu na primeira fase do Modernismo Brasileiro, que elegeu o índio como personagem principal.

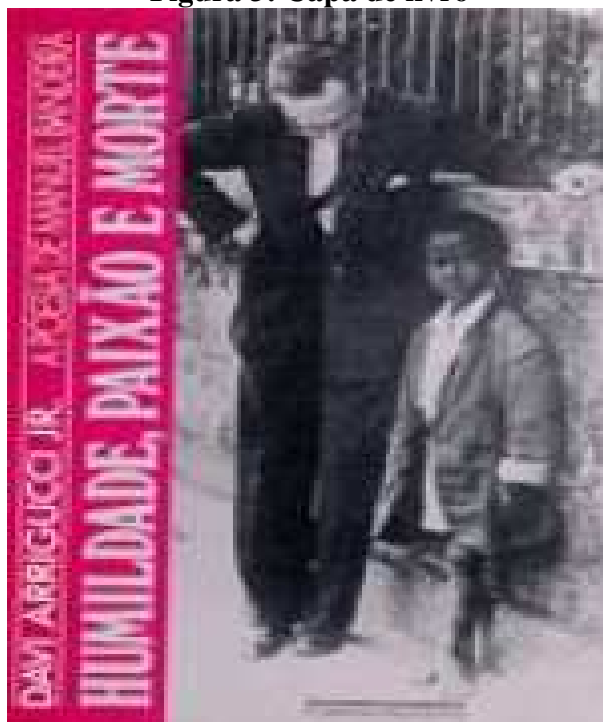
4.2.5 Etapa da Introdução

Apresentei aos alunos dados da vida de Manoel Bandeira, ressaltando sua importância como poeta. Salientei que ele faz uma poesia simples, espontânea e que a poesia pode ser feita a partir do cotidiano. Em seguida, apresentei uma gravura que continha Manuel Bandeira olhando afetuosamente para uma criança negra e algumas perguntas para trabalharmos a *motivação* para o texto.

4.2.6 Etapa de Motivação

A motivação consistiu na entrega de uma folha de ofício com a reprodução da capa do livro *Humildade Paixão e Morte*: a poesia de Manuel Bandeira, de Davi Arrigucci Jr. De posse da folha contendo a imagem de Manuel Bandeira olhando para um menino negro, os alunos foram incentivados a discutirem as questões, sendo essa atividade feita coletivamente. Fomos analisando a gravura: detalhe das roupas, inferindo o contexto histórico e outros aspectos como a condição social das personagens da imagem.

Figura 3: Capa de livro



Fonte: <http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php>

Questionário

- a) Em sua opinião, o que será que Manuel Bandeira poderia estar pensando a respeito dessa criança?
- b) Descreva a roupa do menino. O que você percebe no traje do garoto?
- c) Em que espaço (região da cidade) esse garoto deve morar?

Ao analisarmos a figura, os alunos não tiveram dificuldades em perceber os contrastes que o homem e o garoto apresentavam quanto à diferença de cor, faixa etária, altura, condição social etc. Passamos então às perguntas que foram sendo respondidas oralmente pelos alunos. Em relação à primeira questão, para B “o poeta deve estar pensando: onde esse menino conseguiu essa roupa?” Perguntei à aluna qual seria a possível resposta; ela sugeriu que “o menino deve ter roubado porque estava com frio”, mas K interrompeu e disse que o paletó era muito grande para o menino e completou: “Porque ele iria roubar uma roupa tão grande assim? Se fosse roubar ia roubar uma pro tamanho dele. O homem (referindo-se ao poeta) deve ter doado pra ele”. Outro aluno, F, disse que o poeta devia “estar preocupado com ele, querendo achar a família dele”. Quando questionei por que o garoto estaria perdido, F completou: “ele deve ter fugido porque é escravo”. Insisti em saber como chegara à conclusão de que o garoto era um escravo foragido. Então, F finalizou: “o menino é preto e nessa época tinha escravo. Os escravos eram pretos”.

Quando passamos à segunda pergunta, a maior parte dos alunos não apresentou dificuldades em perceber os detalhes em relação ao tamanho maior do paletó do garoto, uma vez que já havíamos passado por essa discussão quando analisamos a gravura. Entretanto, o aluno AM completou a resposta constatando que “o menino é pobre, sim, ou então é escravo mesmo, porque parece que ele está sem o sapato”. Já sobre a terceira questão, a maioria concordou que ambos os personagens moravam na cidade, no espaço urbano. Quis que algum aluno apresentasse um argumento que comprovasse essa tese e AB então disse que “na cidade é que as pessoas vestem assim, de terno, na roça, as pessoas não vestem assim”. Continuei tentando aprofundar na análise da imagem e questionei onde e como seria a casa do menino. E foi F quem finalizou questionando “ele mora na senzala, uai. Ele não é escravo?”.

Antes de passarmos à leitura do texto *Irene no céu*, discutimos acerca da vida das pessoas que foram escravizadas. Cada aluno apresentou um relato mais negativo que outro em relação à vida dos negros, sem, contudo, mostrar no relato as formas de resistência dessa

população à dureza do período escravagista. Na maior parte dos relatos que se detinham nas descrições das torturas às quais os negros foram acometidos, aparecia apenas o estereótipo do negro submisso, servil, dócil e adaptado à vida de tormentas.

4.2.7 Etapa de leitura primeira interpretação do poema

Texto A

Irene no céu

Irene preta

Irene boa

Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:

- Licença, meu branco!

E São Pedro bonachão:

- Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

Fonte: BANDEIRA, Manuel. *Estrela da manhã*, 1936.

A partir desse poema de Manuel Bandeira, foi realizado um trabalho de leitura em sala de aula que auxiliasse na compreensão do vocabulário e na interpretação inicial do tema presente na obra desse autor. Solicitei aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto. Logo depois, fizemos uma releitura salientando os aspectos sonoros do poema como a aliteração nos primeiros versos “Irene preta/Irene boa/Irene sempre de bom humor”. Pedi que alguns lessem o poema em voz alta a fim de que pudessem sentir a fruição do texto, o ritmo, as pausas, a tonicidade dos versos.

Posteriormente, o grupo de alunos se reuniu para iniciar a gravação do vídeo. Durante esse vídeo, iríamos passar para a etapa de interpretação, iniciando então as discussões acerca do preconceito racial presente na escola. Uma aluna, K, prontificou-se a fazer a filmagem, segurando a câmera, e outra, I, reiniciou a leitura do poema de Manuel Bandeira. Foram formuladas algumas perguntas escritas sobre o texto para averiguar o entendimento do mesmo e constatar se havia, ou não, presente no discurso dos alunos, uma prática de inferiorização

em relação ao negro nas relações entre os pares de alunos ou mesmo no contexto escolar ou familiar de cada um deles.

Questionário

- a) Quem é Irene?
- b) Você conhece alguém se pareça com Irene?
- c) As pessoas que se parecem com Irene têm um jeito de ser semelhante ao dela?
- d) Como seria o lugar que Irene chegou?
- e) O céu, em sua opinião, poderia ser da cor preta?
- f) Como seria o lugar do qual Irene saiu, antes de chegar ao céu?
- g) Por que Irene pede licença a São Pedro?
- h) Por que São Pedro diz que Irene não precisa pedir licença?

Inicialmente, questionamos sobre quem seria Irene. A aluna I respondeu imediatamente que era uma mulher “preta”. K questionou dizendo que não se poderia usar a palavra “preta” porque se configurava como racismo. Mesmo voltando ao texto que utiliza da palavra “preta” para se referir a Irene, AM afirmou que o texto estava errado porque o correto seria dizer que ela era “negra”. AB observou que o texto fora escrito em 1936, época em que, segundo esse aluno, não existia racismo, muito embora, pareceu-nos que o aluno quisesse dizer que o que não havia era a discussão sobre essa questão do racismo.

Ao abordarmos as características da personagem Irene (*preta, boa e de bom humor*), foi perguntado aos alunos se conheciam alguém que se parecesse fisicamente com ela. O aluno F apontou para a aluna E que apresentava a pele mais escura. Entretanto, no grupo de 11 alunos, apenas F apresentava características marcadamente próximas ao de pessoas brancas: pele clara, nariz mais fino, cabelos lisos e lábios mais finos. Todos os outros poderiam ser classificados como negros/as ou pardos/as.

Para provocar os alunos, questionei se apenas E se parecia com Irene, personagem do poema. A partir daí, foram nomeando os outros colegas que supostamente também se pareceriam com a negra do texto de Bandeira. Assim, pudemos observar que foram nomeando os colegas que se pareceriam mais a partir da cor da pele, da mais escura para a menos escura. Os alunos que entrariam na categoria parda, mesmo que apresentando características próprias dos afro-brasileiros - cabelo crespo, nariz mais achatado e lábios mais grossos, por exemplo - eram classificados como brancos ou até amarelos, mas nunca como negros e,

consequentemente, não se assemelhavam à personagem Irene, segundo a maior parte dos que responderam a questão.

Na tentativa de se avaliar a associação que as crianças faziam entre a cor da pele e o caráter da pessoa, foi perguntado se todas as pessoas que se pareciam fisicamente com Irene teriam também o jeito de ser parecido ao dela. Foram unânimes em dizer que nem todos que se parecessem com Irene seriam bons como ela. Inclusive R citou o aluno V que, a seu ver, se parecia fisicamente com Irene, mas não era bom porque era muito bagunceiro em sala de aula.

Depois de discutirmos o porquê de Irene ser preta e chegarmos à conclusão de que ela se parecia com alguém da família, os alunos foram levados a descrever como era o lugar onde ela chegara no texto. A primeira palavra para descrever o céu foi, segundo AB, “branco”. Ao serem questionados se concordavam ou não com o espaço descrito, os alunos discutiram e foram ressaltando os aspectos que supunham existir no céu físico e não o lugar celestial, morada dos deuses. Alguns disseram que o céu poderia ter outras cores também, mas quando questionados se poderia ser preto, em uníssono, responderam que não. Um aluno disse que seria esquisito se assim fosse; outro respondeu que só se fosse preto à noite. Por fim, o aluno AB disse que “o céu lá de baixo é que é preto”, referindo-se a seu conceito de inferno, lugar de morada do mal.

Ante o fato de Irene pedir licença, antes de entrar no céu, K afirmou que era porque “ela tem educação”. AB não concordou com a colega e acrescentou: “Ela tem educação, mas pediu licença porque ele é branco. Ela acha que tem que respeitar ele”. Aproveitando o ensejo, fui para a questão seguinte e questionei o porquê então de São Pedro dizer que Irene não precisava pedir licença. AM respondeu que Irene era “uma mulher do bem e não fazia mal pra ninguém”. AB pediu a fala e, num tom mais incisivo, acrescentou dizendo “O céu é a casa de Deus. Ela não tem que pedir licença mesmo, não”.

4.2.8 Análise de dados

Essa atividade possibilitou a percepção em relação à dificuldade de as crianças associarem a cor preta a algo que fosse considerado social e culturalmente bom. O aluno V disse que se o céu fosse preto, seria esquisito e o aluno D disse que só quando tem tempestade o céu fica preto, associando assim a imagem assustadora da tempestade, descrita por ele, à cor negra.

Após essa discussão, foi perguntado ainda qual seria o lugar de onde Irene teria saído antes de chegar ao céu. A maior parte dos alunos pareceu não entender sobre qual lugar, de fato, a pergunta se referia e respondeu que ela saíra da “barriga da mãe”, “da casa dela” ou “da Terra”. Por fim, AM disse que ela havia saído de uma “tenda”. Ao ser questionado sobre o porquê de Irene ter saído de uma tenda, ele disse que ela era uma escrava. A seu ver, ‘tenda’ era a moradia típica das pessoas escravizadas. AM foi incentivado a se explicar por que associou Irene à condição de escrava e ele respondeu que era por causa da data que o texto foi escrito e também devido à cor dela, ou seja, ela era negra, logo, era escrava.

Essa relação também possibilitou que os alunos associassem a personagem à condição de pobreza. Muito embora não soubessem explicar exatamente o porquê, todos construíram uma imagem dela como tendo sido uma mulher pobre. Foi o aluno AM quem finalizou essa discussão ao afirmar que, sendo ela escrava, ela era também pobre. Desse modo, ele acaba inferindo que ela tivera uma vida infeliz antes de sua chegada ao céu.

Essas discussões possibilitaram alguns relatos, por parte dos alunos, de falas racistas dentro do contexto escolar. AM narrou um episódio em que uma colega ofendia o outro, o chamando de “preto safado”. Para a maior parte das crianças o racismo no contexto em que vivem, segundo eles, ocorre com os negros, os maiores alvos dessas práticas preconceituosas. No ambiente fora do espaço escolar percebiam e relataram episódios que se caracterizavam como racistas, além de averiguarem que, ainda que houvesse brancos e negros na comunidade na qual moravam, estes últimos é que sofriam as consequências de uma prática excludente que visa inferiorizar uma raça em detrimento de outra.

4.3 Oficina 1: *Essa negra Fulô* e a existência do preconceito racial – 2ª parte

4.3.1 Objetivos

- Mostrar que há, entre os alunos, um preconceito racial associando cor a profissão;
- Conduzir a oficina a fim de que os alunos percebam diferenças e semelhanças entre os poemas *Irene no céu* e *Essa negra Fulô*;
- Levar os alunos a perceber que o poema de Jorge de Lima é mais preconceituoso, se o compararmos ao poema de Manuel Bandeira.

4.3.2 Material

Papel, caneta, tesoura, cola.

4.3.3 Carga horária

Duas aulas de 60 minutos cada uma, em média.

4.3.4 Jorge de Lima e o poema *Essa negra Fulô*

Jorge de Lima nasceu, em 1893, em Alagoas. Aos dez anos, começou a escrever para um jornal de seu colégio, onde publicou os poemas que fazia desde os sete anos. Estudou medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Na década de 1920 publicou vários livros de poemas, entre os quais "Essa Negra Fulô", que é o título de seu poema mais conhecido. Em 1930 transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde lecionou na Universidade do Brasil e na Universidade do Distrito Federal. Em 1935 foi eleito vereador. Em 1935, Jorge de Lima converteu-se ao catolicismo e muitos de seus poemas passaram a refletir sua religiosidade. Recebeu em 1940 o Grande Prêmio de Poesia, concedido pela Academia Brasileira de Letras.

O poema *Essa Negra Fulô*, escolhido para ser abordado em sala de aula, faz um contraponto com o primeiro texto, *Irene no céu*, de Manuel Bandeira. *Essa Negra Fulô* foi muito bem elaborado esteticamente, valoriza a oralidade, apresenta rima, métrica, ritmo variado e tem humor, ora leve, ora ácido. Entretanto, ideologicamente o poema é falho e se encontra em oposição ao texto de Bandeira.

4.3.5 Introdução

O poema foi impresso e entregue para leitura. Antes disso, porém, destaquei alguns traços da vida do poeta. Ressaltei que ele foi um grande representante da poesia negra no Brasil, tendo escrito poemas com a temática étnico-racial e ainda um dos primeiros poetas modernistas a abordar a questão do negro, muito embora não se possa deixar de mencionar que, apesar disso, o negro continuava sem voz e a ser visto e descrito pelo olhar do branco, culto e de classe alta.

Encontramos no poema uma personagem negra, descrita como 'bonitinha', mas sua beleza é utilitária: "ficou logo pra mucama", sendo, portanto, vista como objeto. A negra tem seu trabalho descaracterizado por um excessivo número de ordens que são representadas pela

ideia de movimentos dos verbos ir/vir: “vai forrar minha cama”, “vai botar pra dormir”; “vem me ajudar”, “vem abanar” etc. Ainda que servisse ao “Sinhô” e à “Sinhá”, a negra Fulô não foi poupada de ser alvo de discriminação e ante o desaparecimento do “frasco de cheiro” foi apontada categoricamente como sendo a ladra do objeto: “Ah! Foi você que roubou!”. Como se não bastasse a suspeição do ato ilícito, a personagem passa a ser vítima do ciúme da sinhá: “cadê teu sinhô que Nosso Senhor me mandou” e alvo das investidas sexuais de seu Sinhô: “O sinhô foi ver a negra/ levar couro do feitor./ A negra tirou a roupa,/ O sinhô disse: Fulô!/ (A vista se escureceu/ que nem a negra Fulô)”.

Encontramos ainda no texto riqueza de sonoridade e de efeitos dramáticos que seduzem o ouvinte. Entretanto, nos versos de Lima não há valorização da negritude. Ao contrario, nesse texto de Jorge de Lima há uma naturalização do estereótipo negativo do negro, apresentado como objeto, suspeito, ladrão e com um alto grau de sensualidade no corpo que passa a ser usado como arma de sedução do branco/Sinhô.

Texto B

Essa negra Fulô
 (Jorge de Lima)
 Ora, se deu que chegou
 (isso já faz muito tempo)
 no banguê dum meu avô
 uma negra bonitinha,
 chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
 (Era a fala da Sinhá)

— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,

vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!
Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!
Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!
Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,

vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

"Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco".

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!

Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!
"minha mãe me penteou
minha madrasta me enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou".

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!

(Era a fala da Sinhá
Chamando a negra Fulô!)
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?
— Ah! Foi você que roubou!
Ah! Foi você que roubou!

Essa negra Fulô!

Essa negra Fulô!

O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,
O Sinhô disse: Fulô!

(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô).

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê meu lenço de rendas,
Cadê meu cinto, meu broche,
Cadê o meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dele pulou
ninha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me mandou?
Ah! Foi você que roubou,
foi você, negra Fulô?

Essa negra Fulô!

4.3.6 Motivação e leitura

A motivação para o aprofundamento da leitura em relação ao texto *Essa negra Fulô* consistiu em apresentar quatro fotografias de mulheres. Duas delas estavam exercendo funções domésticas, sendo uma branca e outra negra. As outras duas mulheres, também uma branca e outra negra, aparentavam ser de um nível socioeconômico mais alto. Analisamos as imagens atentando-nos para as características físicas de cada uma (trajes, cor, tipo de cabelo etc.), antes de ser entregue um questionário com perguntas que buscavam relacionar as imagens de uma das mulheres à imagem mental que cada aluno havia construído em relação às duas personagens, *Sinhá* e *negra Fulô*.

Figuras 4, 5, 6 e 7: Mulheres brancas e negras

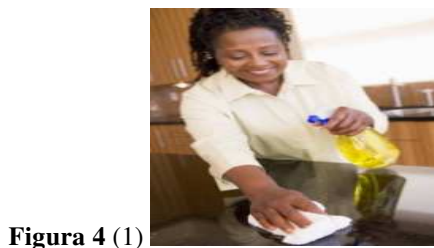


Figura 4 (1)

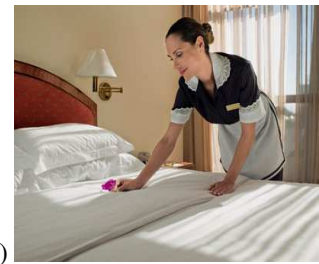


Figura 6 (3)



Figura 5 (2)



Figura 7 (4)

Fonte: <http://br.depositphotos.com/stock-photos/empregada>

Questionário

- Qual das imagens se parece mais com a negra Fulô?
- Por que você escolheu essa imagem?
- A Imagem que você escolheu se refere a alguma profissão? Qual?
- A negra da imagem 4 se parece com a Sinhá do poema de Jorge de Lima?
- A mulher da imagem 4 se parece com a negra Fulô?
- Qual a profissão da mulher da imagem 3?

(OBS.: Os números entre parênteses, ao lado de cada figura, são relativos ao questionário acima e se referem também à numeração na atividade dada aos alunos/as.)

As crianças deveriam marcar qual das imagens elas achavam que se parecia mais com as personagens *Fulô* e *Sinhá* do texto de Jorge de Lima. Houve unanimidade em se afirmar que a imagem (1) se remetia mais à *Negra Fulô* e a (2) à *Sinhá*. Ao serem questionadas sobre o porquê da escolha, F disse que a negra da imagem (1) era empregada doméstica e fazia trabalhos tal qual a personagem do texto. O aluno foi questionado se a imagem (3) também não se remetia a uma faxineira. Provavelmente sem reconhecer o uniforme que a mulher vestia, o aluno disse que ela estava arrumando a cama da casa dela, sendo sua opinião logo seguida pela maioria dos alunos. Ainda que tenhamos nas imagens (1) e (2) mulheres muito bem vestidas, a primeira é comparada à *negra Fulô* não pelas vestes, mas pelo tom da pele mais escura.

Em seguida, perguntei se a mulher negra da imagem (4) se parecia com a *sinhá* do poema de Jorge de Lima. AB respondeu que não, porque “ela era preta e não poderia ser a *sinhá*”, muito embora ela estivesse bem vestida. Perguntei então se a mulher se parecia com a negra Fulô; ele disse que sim, “se ela ganhasse alguma roupa da *Sinhá* e vestisse poderia ficar bonita e bem arrumada”. Nenhuma das crianças, ainda que em sua maioria negra, não reconhecia a mulher negra da imagem (4), em posição de prestígio social mais evidente, a julgar pelas roupas, penteado e maquiagem, como sendo *Sinhá*. Isso corrobora com a ideia de que não é a vestimenta o fator determinante para comprovar a posição social do sujeito, mas a cor da pele de cada um.

4.3.7 (Re)Leitura e interpretação

Retomamos o texto *Essa negra Fulô*, que foi lido silenciosamente e relido pelo professor, em sala de aula, antes de apresentarmos um questionário que auxiliava os alunos na compreensão do poema.

Questionário

- a) Em que espaço está a negra Fulô?
- b) O local onde Fulô está se parece com o espaço de Irene, do outro poema?

- c) Descreva os traços de Fulô e sinhá (cor, idade, físico, jeito de ser, classe social).
- d) Destaque os principais fatos que aconteceram com a negra Fulô.
- e) Quem se parece mais com você: Sinhá ou Fulô?
- f) Destaque os versos que têm sons parecidos (rimas).

Em relação a esse poema, esperava-se que os alunos, ao analisá-lo, relacionassem a leitura dele à leitura do primeiro poema e, assim, percebessem a diferença entre as duas personagens apresentadas por Manuel Bandeira e Jorge de Lima. Especificamente sobre o poema *Essa negra Fulô*, desde a primeira pergunta dada, os alunos reconheceram que Fulô estava num contexto de escravidão. Embora o aluno F dissesse que a personagem poderia ser faxineira, como sua mãe o era, argumento logo rechaçado por AM que afirmou que Fulô desenvolvia atividades que não eram próprias de um trabalhador assalariado, mas de uma pessoa escravizada. Para exemplificar, AM ainda acrescentou que o texto citava que “a negra até coçava o Sinhô e tirava a roupa da Sinhá, isso faxineira não faz”, segundo ele.

Outra questão pedia que os alunos descrevessem Fulô e Sinhá quanto à cor, idade, físico, jeito de ser e classe social. Nenhum dos alunos apresentou dificuldades em perceber o abismo social que havia entre as duas personagens, sendo Fulô reconhecida como a escrava/negra de Sinhá/branca.

A última atividade de análise do texto foi significativa para confirmar como os estereótipos físicos e sociais do negro e do branco estão consolidados no contexto discursivo e no imaginário das crianças. O exercício apresentava quatro fotografias de mulheres: duas delas em pleno exercício de trabalho doméstico, ainda que uma fosse branca e outra negra. As outras duas mulheres, uma branca e outra negra, estavam aparentemente em situação financeira mais privilegiada, com roupas e acessórios bonitos, cabelos bem arrumados etc.

4.3.8 Contextualização e expansão

Numa última etapa de trabalho com o objetivo de relacionar os dois poemas, foi proposta uma análise comparativa entre as duas personagens Irene e Negra Fulô, de Manuel Bandeira e Jorge de Lima, respectivamente.

Questionário

- a) O que as duas personagens, Irene e Fulô, apresentam em comum?

- b) O que as duas personagens têm de diferente uma da outra?
- c) Qual personagem parece ser/estar mais feliz? Por quê?
- d) Qual personagem parece ser/estar menos feliz? Por quê?
- e) Você conhece alguém que se parece com uma das personagens? Explique.
- f) Com qual personagem você se identifica mais? Por quê?
- g) O que você achou mais interessante no poema “Irene no céu”? De quê não gostou?
- h) O que você achou mais interessante no poema “Essa negra Fulô”? De quê não gostou?
- i) Caso Irene e Negra Fulô se encontrassem, o que você acha que uma diria para a outra? Por quê?

As crianças não tiveram nenhuma dificuldade em perceber que a personagem Fulô era escrava, diferentemente de Irene, muito embora AM tenha afirmado categoricamente, na primeira parte da oficina, que essa personagem era escrava, ainda que o texto de Bandeira não mencionasse nada a respeito. O estudante sustentava seu argumento na data da publicação do texto e na cor da personagem. Assim, para as crianças, de um modo geral, o que unia as duas personagens era a cor e o que as distinguia era a condição de escrava de Fulô.

Quando questionados sobre qual das duas personagens parecia mais feliz, a condição de escrava de Fulô também a tornava menos feliz que Irene, que até mesmo “havia merecido o céu”, segundo AB. A escravidão, de acordo com F, impossibilitava a personagem Fulô de ser feliz porque poderia apanhar de chicote a qualquer momento que a Sinhá ou o Sinhô determinassem. É nítido o estereótipo do negro despersonalizado e passivo ante a escravidão, na visão dos alunos. Evidentemente, pela idade e formação das crianças, ninguém poderia mencionar as inúmeras tentativas de luta e enfrentamento contra o domínio do branco europeu, realizadas por variadas personagens na História dos africanos e afro-brasileiros. A condição do negro é tão evidentemente marcada pelo sofrimento que a aluna K afirmou que Irene, de Manuel Bandeira, também poderia ter tido uma vida difícil, uma vez que, “não contou a história dela”, referindo-se ao fato de o poema ter se iniciado com a negra já no céu.

Uma das perguntas arguia os alunos se conheciam alguém que se parecesse com Irene ou Fulô. A aluna K respondeu que se parecia com Irene: “Eu pareço, porque sou de bom humor”. Perguntei a ela se também se identificava com a personagem, mas, ainda que tivesse a pele negra, a aluna disse que se parecia apenas mais ou menos. Insisti quanto ao por que do “mais ou menos”; ela respondeu imediatamente que “ela é negra, eu sou morena!”.

O aluno F interrompeu para dizer que a história do irmão mais velho, que já havia sido apreendido por tráfico de drogas em instituição para menor infrator, se parecia com a história de Fulô. Segundo o relato de sua mãe, o primogênito seria ainda muito mais agredido na cadeia pelos outros detentos, quando completasse a maioridade. Ao ser questionado por que associou a história do irmão preso à de Fulô, o aluno respondeu que “ambos apanhavam”. K, a aluna que segurava a câmera para a filmagem, quis saber a cor do irmão de F. Este apontou para um dos alunos negros, afirmando que seu irmão era de cor morena. Insisti um pouco mais e quis saber se o irmão de F apanhava pelo mesmo motivo da escrava do texto de Jorge de Lima. F respondeu: “não, os dois apanham por motivos diferentes, mas os dois têm quase a mesma história”. K não concordou e interveio dizendo “seu irmão fez coisa errada”, já Fulô, a seu ver, apanhava “... porque é a vida!”.

A fala do aluno F é significativa porque demonstra que ele se reconheceu nos textos lidos. Seu irmão negro apreendido pela justiça é associado à Negra Fulô. Já a fala de K afirmando que o irmão de F fizera algo errado e minimizando o sofrimento do negro ao dizer “... é a vida” também apresenta certa identificação com o texto, uma vez que Fulô, de acordo com o texto, apanha por ter sido acusada de atos ilícitos que não cometera, mas a aluna entende essa punição como sendo natural como a que ocorre, frequentemente, com grande parcela da população negra, em especial, das margens geográfica, social e economicamente desfavorecidas.

Outra pergunta que foi feita aos alunos exigia que eles se posicionassem e relatassem com qual das duas histórias se identificavam mais. F disse que a história de sofrimento da escrava Fulô o lembrava da história de sofrimento da mãe. Em dado momento, o aluno AM afirmou que Fulô também lhe trazia à memória a própria mãe porque ela trabalhava como faxineira, mas a maioria dos alunos dizia que se identificava mais com a personagem Irene porque a vida de Fulô remetia a sofrimento, ao “sufoco”, como enfatizou K.

Ante a questão do que mais gostaram ou não, em ambos os poemas, F respondeu que gostara mais do poema de Bandeira porque Irene fora para o céu. Já AM afirmou não ter gostado desse poema porque, a seu ver, a história estava incompleta já que começava com a personagem no céu. Perguntado sobre como completaria a história, o aluno respondeu que muito provavelmente Irene também fora escrava, trabalhara e apanhara muito antes de ir para o céu. Finalmente, sobre um possível encontro entre as duas personagens, Irene e Fulô, K disse que elas falariam do que mais tinham em comum, “... a mesma luta...”, apesar de o poema *Irene no céu* não mencionar nada sobre escravidão e/ou sofrimento.

Esses comentários demonstram a importância de se trabalhar com a temática negra através da literatura abordada em sala de aula. Percebe-se que a criança, por si mesma, é incapaz de assumir sua cor, entretanto, a partir do texto poético, ela se reconhece e valoriza sua negritude, ainda que de modo implícito.

4.3.9 Análise de dados

Esses comentários dos alunos sobre os textos *Irene no céu* e *Essa negra Fulô*, de Manuel Bandeira e Jorge de Lima, nos mostram ainda a importância de apresentarmos às crianças personagens protagonistas negros nos textos lidos em sala de aula, como propõe Silva (2011, p. 7):

A ausência de personagens negros ou a sua marginalização nas histórias infanto-juvenis acarreta, de fato, sérias consequências no imaginário do educando, criando uma realidade distorcida e preconceituosa, contribuindo, assim, para a sustentação de uma ordem social desigual. Somente na década de 80, ocorre uma mudança nesse lamentável quadro que tantos malefícios trouxe para a formação das crianças e jovens brasileiros. Surgem, nesse momento, determinados livros com novas propostas, cujo objetivo central é, exatamente, romper com a visão estereotipada dos negros, valorizando suas tradições e também o seu aspecto físico (SILVA, 2011, p. 7).

Para nossas crianças negras, em especial as que convivem todo o tempo em contextos de vulnerabilidade social, essa ausência de personagens negras no papel de herói, princesa, literariamente bem representados, dificulta ainda mais a valorização da diversidade sociocultural, impossibilitando a construção de uma identidade negra positiva, bem como impede que todas as crianças, sejam elas brancas ou negras, (re)construam uma imagem ressignificada e mais plural da sociedade.

Muitas vezes, quando o negro aparece como personagem na literatura, ele é descrito com certa monstruosidade, como o caso do moleque Saci, de Monteiro Lobato. Outras vezes, é apresentado como figura passiva e ingênua como acontece com Tia Nastácia. O modo como Lobato posiciona o negro em suas obras expressa um comportamento considerado comum para a época, condizendo com o espírito de seu tempo. No entanto, os mesmos adjetivos e comentários presentes no texto desse autor, hoje em dia, seguramente seriam vistos como preconceituosos. Em geral, as falas preconceituosas são expressas pela personagem Emília,

uma boneca de pano que aprendeu a falar, como ao se referir de modo pejorativo às histórias contadas pela personagem negra e cozinheira da família Tia Nastácia:

Essa, do Sargento Verde, por exemplo. É tão idiota que um sábio que quiser estudá-la acabará também idiota. Eu francamente, passo tais histórias populares. Gosto mais é de Andersen, das do autor de Peter Pan e das do tal Carol, que escreveu Alice no país das maravilhas. Sendo coisas do povo, eu passo (LOBATO, 1995, p. 22).

Evidentemente, não pretendemos menosprezar a obra lobatiana, no entanto, mesmo a despeito de todas as qualidades que têm esse escritor da Literatura Infantil, Lobato foi limitado pelo seu tempo colocando o negro à margem ou apresentando-o por meio de estereótipos negativos. Portanto, é necessária a abordagem de uma literatura que contenha histórias que não só enalteçam a negritude, mas também sejam escolhidas pela qualidade da escrita e das ilustrações dos textos.

4.4 Oficina 2: Menina Bonita do laço de fita

Figura 8: Capa do livro *Menina bonita do laço de fita*



MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Ilustração de Claudius. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

4.4.1 Objetivos

- Motivar os alunos para a diferença existente entre as pessoas;
- Despertar as crianças para a beleza do corpo negro;
- Conscientizar os meninos e meninas para a mudança de paradigma em relação ao padrão de beleza centrado apenas no branco;
- Despertar os alunos para a sonoridade do texto.

4.4.2 Material

Livro, folha, caneta, lápis, revistas, tesoura, cola.

4.4.3 Carga horária

Duas aulas de 60 minutos cada uma, em média.

4.4.4 Sinopse da obra

O livro de Ana Maria Machado conta a história de uma menina linda, de cor negra, cabelos enrolados, olhos como duas azeitonas pretas. A mãe fazia trancinhas em seu cabelo colocando laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África. Ao lado dessa menina vivia um coelho branco, de orelha cor-de-rosa e olhos vermelhos. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele já havia visto em toda a sua vida e pensava: - “Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...” Ele pergunta várias vezes à menina qual é o segredo para ser tão pretinha. Ela inventa uma história e diz que caiu na tinta preta. O coelho procurou uma lata de tinta preta e tomou banho, mas com a chuva, ficou branco de novo. Ele pergunta novamente à menina por que ela era tão pretinha. Ela inventa novamente e diz que é porque tomou muito café. O coelho tomou muito café, perdeu o sono e não ficou preto. O coelhinho faz a mesma pergunta à coleguinha e quer saber o segredo de sua cor. Ela continua inventando e diz que é porque comeu muita jabuticaba. O coelho comeu várias jabuticabas, ficou pesadão e fez muito cocô.

Um dia o coelho pergunta novamente à menina por que ela tem a cor negra. Antes de a garota inventar alguma história, sua mãe lhe disse que ela era negrinha por “artes de uma avó preta que ela tinha...”. O coelho descobre então que a gente parece mesmo é com os pais, os parentes. E se ele queria ter uma filha pretinha, deveria procurar uma coelha preta para casar. Acabou encontrando. Namoraram, casaram e tiveram uma ninhada de filhotes de várias cores: “branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.” Essa coelha era afilhada da menina bonita, pretinha que morava ao lado. E quando a coelhinha preta saía de laço colorido, alguém perguntava o segredo de sua cor, ela respondia: “Conselhos da mãe da minha madrinha...”.

A autora trabalha com a diferença de cor de uma forma poética e leve. Essa diferença é ressaltada positivamente. Ser negro é uma qualidade na narrativa. O coelho, branco, quer ser igual à menina negra e linda. Nota-se ainda em todo o texto a importância da beleza do corpo negro. As invenções da menina negra sobre sua cor dão à história um toque de humor. O coelho branco passa por situações caricatas, acreditando nas invenções da menina: mergulha na tinta, toma café, come jabuticaba e não fica negro. A mistura das raças é outro traço interessante da história: o coelho descobre que o problema da cor tem a ver com a família, com a genética. E acaba casando-se com uma coelha negra. Os filhotes, de várias cores, mostram uma integração entre brancos, mulatos e negros.

As ilustrações são muito criativas e recriam o texto, sem cair numa reprodução vazia do enredo. Traços negros da menina são ressaltados: as trancinhas do cabelo, olhos negros, boca vermelha. As vestes também são bem características: a menina negra usa roupas claras. Em uma ilustração, ela está vestida de bailarina, com maiô e sapatilha branca. Suas pernas são cor-de-rosa, a cor das orelhas do coelho. Outro traço interessante da ilustração, que não está no texto: ela gosta de ler. Em outra ilustração, está a menina com a mãe. Interessante notar que nessa ilustração a mãe não aparece acompanhada do pai, o que aponta para uma possibilidade de que a menina seja órfã ou tenha pai anônimo.

A narrativa mostra, de forma bem humorada e leve, o problema da diferença racial e a possibilidade de integração. O corpo negro é apresentado como modelo de beleza e uma das saídas é a mistura das duas raças. O final da história traz uma ilustração significativa: a menina negra segura um coelhinho negro, com laço de fita. O laço de fita passa a ser a metáfora de outro laço: a união das raças.

4.4.5 Introdução

Segundo Cosson (2007), compete à escola um trabalho significativo com a leitura de maneira que o aluno possa, posteriormente, em qualquer outro lugar, se valer dos “mecanismos de interpretação” que utilizamos no processamento da leitura, em especial, a literária (2007, p. 26), uma vez que grande parte desses mecanismos devem e serão aprendidos na escola.

Nesse sentido, fizemos uma breve apresentação acerca da obra com a qual iríamos trabalhar: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Além de apresentarmos a autora, ressaltando sua importância como escritora de livros infantis, ressaltamos que havia no texto a ser lido um coelho branco que achava uma menina negra muito bonita.

4.4.6 Motivação

A partir da introdução em relação a alguns aspectos do livro *Menina bonita do laço de fita*, introduzimos uma conversa na turma sobre beleza física, padrão de beleza atual presente na mídia etc. Como pressupúnhamos, a maioria dos alunos apresentava nomes de pessoas brancas, para exemplificar qual era seu conceito de beleza. Para finalizar esse momento, pedimos que recortassem de diversificadas revistas que foram distribuídas, imagens de homens ou mulheres que julgassem representantes de um ideal de beleza.


Em seguida, distribuimos uma folha na qual deveriam colar a imagem da pessoa eleita como a mais bonita, além de terem que justificar, por escrito, o porquê da escolha feita. Como era de se esperar, numa turma onde o trabalho com a questão étnica ainda não havia sido abordado, todos os alunos, sem nenhuma exceção, escolheram, recortaram e colaram imagens de pessoas brancas como sendo o ideal de beleza, segundo o que julgavam. O que mais nos impressionou, entretanto, foram as justificativas apresentadas para a escolha da imagem como sendo de um homem ou de uma mulher bonita. Em geral, as crianças escolheram imagens de mulheres brancas que achavam bonitas, associando a beleza ao padrão esperado pela indústria da moda: jovem, magra e branca, como vemos a partir das escolhas feitas por K e E:

Figuras 9 e 10: Atividades de alunos K e E

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE
 ESCOLA MUNICIPAL "BELO HORIZONTE"
 PROFESSOR: ANDRÉ AMANCIO – SALA 3
 NOME: _____

É BELO PRA MIM PORQUE...

ELA É LINDA
MARAVILHOSA



OBSERVAÇÃO: COLAR GRAVURA DE ALGUÉM QUE VOCÊ ACHOU BONITO(A).

Imagem escolhida por K

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE
 ESCOLA MUNICIPAL "BELO HORIZONTE"
 PROFESSOR: ANDRÉ AMANCIO – SALA 3
 NOME: _____

É BELO PRA MIM PORQUE...

ela é bonita e linda




Imagem escolhida por E

Outras crianças, ainda reforçam algum atributo físico que a mulher possui, ressaltando ainda mais sua beleza, como vemos na atividade de B que diz: “os olhos são muito bonitos” e R que afirma “parece que tem o cabelo liso”.


Figuras 11 e 12: Atividades de alunos B e R

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE
 ESCOLA MUNICIPAL "BELO HORIZONTE"
 PROFESSOR: ANDRÉ AMANCIO - SALA 3

NOME: _____

É BELO PRA MIM PORQUE...

Os olhos são muito bonitos, ela é charmosa.



OBSERVAÇÃO: COLAR GRAVURA DE ALGUÉM QUE VOCÊ ACHÉ BONITOA.


Imagem escolhida por B

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE
 ESCOLA MUNICIPAL "BELO HORIZONTE"
 PROFESSOR: ANDRÉ AMANCIO - SALA 3

NOME: R

É BELO PRA MIM PORQUE...

*PORQUE PARECE QUE TEM
 CABELO LISO*



OBSERVAÇÃO: COLAR GRAVURA DE ALGUÉM QUE VOCÊ ACHÉ BONITOA.

Imagem escolhida por R

Temos ainda outras crianças que, além de escolherem figuras de mulheres jovens, brancas e magras, na justificativa associaram sua escolha à condição econômica ou à profissão de prestígio social que julgavam que a imagem parecia representar. Assim, temos, por exemplo, RB que justifica a escolha de sua imagem como sendo de uma mulher bonita dizendo “... e parece modelo” e I: “porque ela é rica”.

Figuras 13 e 14: Atividade de alunos RB e I

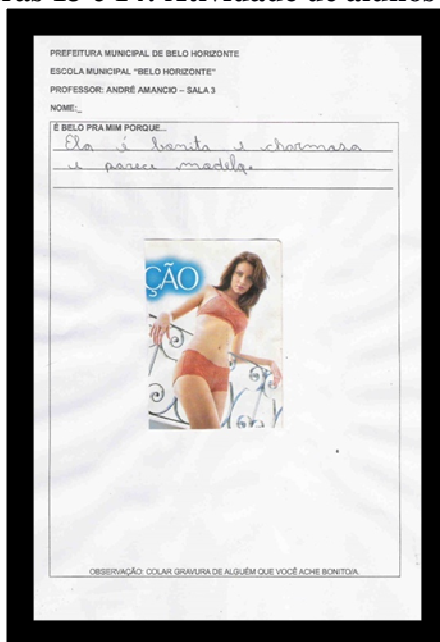


Imagem escolhida por RB

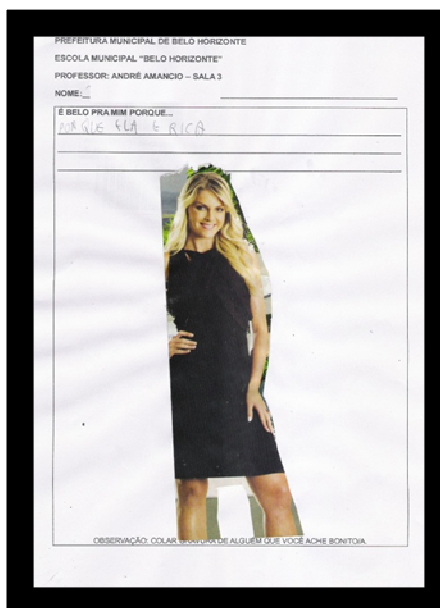


Imagem escolhida por I

Essa atividade reforçou ainda mais a necessidade de problematizarmos esse padrão eurocêntrico de beleza tão difundido no país e absorvido até mesmo por outras etnias que em nada se assemelham a ele. No caso da turma da escola onde o projeto se desenvolveu, para se ter uma ideia, quase a totalidade dos alunos seria considerada negra ou parda. Após essa atividade, foi reforçado junto às crianças, que voltaríamos a debater sobre as características que a menina possuía e que levava o coelho da história a admirar tanto a sua beleza.

4.4.7 Motivação e Leitura

No intuito de incentivar os alunos para os textos escritos, em especial os que abordam as questões étnico-raciais, convidamos um profissional, contador de histórias, para auxiliar nessa tarefa motivacional de leitura. O profissional responsável pela contação de histórias iniciou seu trabalho apresentando-se para todas as turmas do 1º ciclo, uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas do 3º, sendo uma dessas a turma para a qual este projeto estava se desenvolvendo. Para a média de oitenta alunos/as presentes, foi perguntado quem gostava de frutas e qual delas eles gostavam mais. Houve um início de um rebuliço, mas, com eficiência, PS², o contador de histórias, tomou a fala para perguntar quem gostava de salada de frutas. Todos levantaram as mãos e ele então disse que a mistura era muito mais gostosa que a fruta isoladamente, sendo sua opinião logo seguida pelas crianças.

Figura 15: PS durante a “contação de histórias”



Obs.: Divulgação de todas as fotos devidamente autorizada pelo artista

² Foram utilizadas as iniciais do nome do contador para preservar sua identidade

PS cantou algumas músicas infantis para preparar os alunos para a história a ser lida. Ante a expectativa das crianças, apresentou o livro, que foi reconhecido por algumas das crianças presentes, destacando o nome da obra, da autora, ilustrador e a editora. Perguntou se o livro estava disponibilizado na biblioteca da escola, mas foi avisado que não havia nenhum exemplar desse título, muito embora pertencesse ao kit de literatura-afro distribuído pela prefeitura de Belo Horizonte. Apesar disso, as crianças reconheceram o livro, muito provavelmente, devido ao trabalho realizado nas UMEIs (Unidade Municipal de Educação Infantil) de onde vieram antes de ingressarem no Ensino Fundamental.

Iniciada a história, PS conseguiu facilmente a atenção das crianças e fez poucas adaptações na obra, como a troca da ordem das respostas dadas pela menina à pergunta do coelho. Quando finalizamos o trabalho, que durou, em média, cinquenta minutos, foi distribuído um marcador de página com um desenho da menina e do coelho, com uma bala de chocolate embrulhada em um papel marrom e palavras de agradecimento pela presença e participação no trabalho de contação de histórias.

4.4.8 Leitura e interpretação

Na aula do dia posterior ao trabalho de contação de histórias, foi retomada a leitura com os alunos, desta vez utilizando um exemplar do livro *Menina bonita do laço de fita*, bem como passamos a discutir, a partir de um questionário, acerca das características que a menina possuía, perguntando que traços teriam chamado tanto a atenção do coelho branco.

Questionário

- a) Observe as ilustrações e descreva os traços físicos da menina e de sua roupa.
- b) Que característica da menina mais chamou a atenção do coelho branco?
- c) De que forma o coelho demonstrou interesse em ser igual à menina?
- d) A autora se utiliza de várias comparações para ressaltar a beleza da menina. Quais?
- e) Você acha a menina bonita? Por quê?

Nenhum dos alunos presentes apresentou dificuldades para responder que a cor da menina era a característica mais evidenciada pelo animalzinho. Retomamos também outros pontos da leitura como a comparação e as metáforas que são usadas pela autora para descrever

a menina bonita: “olhos de jabuticaba”, “cabelos feitos o fiapo da noite”, “pele lustrosa como pelo da pantera quando pula na chuva” etc.

Dentre os alunos de pele mais escura na sala de aula, dois deles, E e V, não concordaram com tanta adjetivação positiva dada à menina pela autora. Para esses alunos, a menina não era tão bonita assim. Questionei o porquê daquela opinião, E disse “ela é feia e dentuça” e V disse que “... a menina tem o cabelo bom... Bombril! (referindo-se a uma marca de palha de aço utilizada para limpeza)”. Interferi questionando se o mais adequado não seria dizer que ela tinha o cabelo *crespo*, mas a maior parte da sala achou engraçada a piada, naturalizando um xingamento tão comum que sofrem os negros, em especial, as meninas negras que apresentam o cabelo mais crespo.

4.4.9 Contextualização e expansão

Em continuidade ao trabalho, distribuí uma folha de papel em branco na qual os alunos deveriam colocar o próprio nome e construir frases (afirmativas, negativas, interrogativas ou exclamativas) utilizando adjetivos positivos para se referirem a si mesmos, tal qual a autora utilizou no texto para construir a imagem da menina. A fim de motivar ainda mais os alunos para a tarefa, foi combinado que as frases serviriam para a confecção de um painel/mural com as fotos das crianças e suas frases escritas, reforçando o valor da beleza negra.

Inicialmente, houve certo rebuliço na sala ao realizar essa tarefa. Muitos alunos não concordavam com os adjetivos que os colegas se davam; outros não conseguiam adjetivar positivamente a si mesmos. Houve muita troca de ofensas com alguns afirmando que outros “eram mais feios”, “eram mais pretos” até ao ponto de V, aluno negro, chamar AB de “macaco”. AM defendeu o amigo e disse que isso era racismo e que V poderia até ser processado. Pedi que houvesse respeito entre os colegas e que cada um prestasse atenção à sua própria atividade, mas foi nítida a impressão de que precisaríamos mesmo seguir avançando ainda mais nas discussões sobre o assunto.

Para exemplificar o que já vimos pontuando em relação à necessidade de se fazer um trabalho efetivo de reconstrução da imagem do negro temos, por exemplo, T, uma aluna negra e com problemas de obesidade infantil, que escreveu:

EU SOU A menina bonita do laço de fita

Sou tão pretinha e fofa

EU Sou ingraçada [sic]

Aluna T

T se ancora na história infantil da *Menina bonita do laço de fita* para esboçar a reconstrução de sua identidade negra, comparando-se à personagem que Ana Maria Machado apresenta em sua obra. Além disso, faz uso de adjetivos positivos como “pretinha”, “fofa” e “engraçada” nas frases elaboradas. RB, outra aluna negra da sala, escreve a respeito de si:

Eu sou bonita do jeito que eu sou

Eu sou muito iteligente [sic]

Eu sou muito engraçada

Aluna RB

Como T, RB também se sente representada pela personagem da obra abordada e não apresenta dificuldades em realçar as qualidades que diz ter. Entretanto, é L quem parece se identificar ainda mais com a menina bonita ao afirmar que:

EU SOU NEGRA E SOU MUITO ENTELIGENTE [sic]

EU SOU MUITO LINDA E BONITA

EU SOU UMA MENINA MUITO BOA

Aluna L

Como L, a maior parte dos alunos construiu as frases sem usar pontuação, misturando o uso da escrita da letra cursiva com a de imprensa maiúscula. Entretanto, diferentemente das meninas, os meninos tiveram dificuldades em se assumirem como negros ou pretos associando à cor algum adjetivo positivo. Dos alunos do sexo masculino, apenas AB escreveu: “Eu sou pretinho”. Todos os outros utilizaram adjetivos como “bonito”, “lindo”, “inteligente”, “bom”, mas não se referiram à sua cor, nem mesmo com palavras como “moreno”, “marrom” ou outras tão comumente utilizadas entre eles para atenuar a cor negra. Atribuímos a isso o fato de a protagonista da história ser também uma menina, facilitando a identificação das meninas com a personagem.

4.4.10 Análise de dados

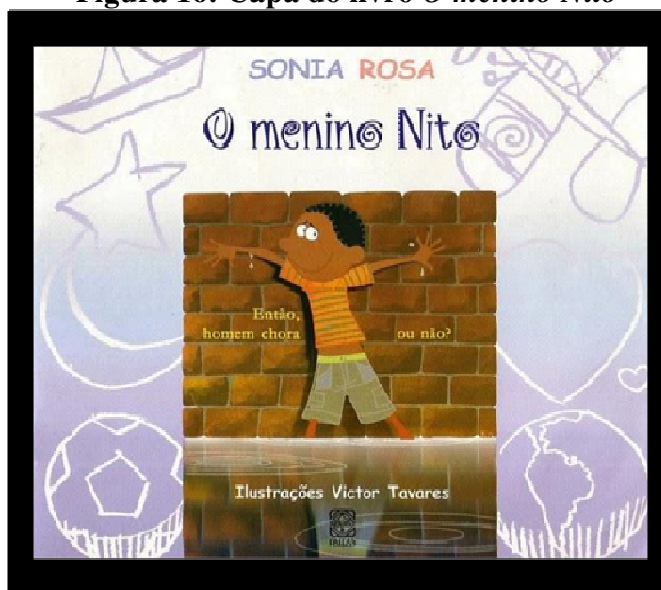
Como podemos perceber a partir dessa segunda oficina, já houve certo reconhecimento e aceitação por parte das crianças, especialmente as meninas, em relação a sua cor. Isso pode ser comprovado pelas frases de T, RB e L. É interessante notar que L se refere a sua cor e à bondade que diz ter. Como já afirmamos anteriormente, RB não faz referência a sua cor, mas salienta sua beleza e singularidade: “Eu sou bonita do jeito que eu sou.” A expressão “do jeito que eu sou” já acena para uma aceitação da cor. As frases de T são semelhantes às de L. O adjetivo “pretinha” e “fofa” conotam certa afetividade, ausente nas frases de L, que realça, além da cor, a inteligência: “Eu sou negra e sou muito inteligente”. Há, pois, uma voz latente nessa fala: negro não é inteligente, mas eu sou. Assim, talvez no processo de autoafirmação, quase todos os alunos fizeram uso do advérbio *muito*, intensificando as características positivas que dizem possuir, bem como iniciaram as frases com o pronome “EU”, em sua maioria, com letras garrafais, o que parece acenar para a tentativa de construir uma nova e positiva subjetividade.

Em linhas gerais, ao final desta segunda oficina, houve um olhar diferenciado das crianças com relação à cor negra. Elas ressaltaram também outras qualidades que dificilmente surgiriam em textos escritos antes desta oficina, como podemos constatar no início deste trabalho, quando as crianças escolheram imagens de pessoas brancas para representar o ideal de beleza, justificando sua escolha a partir de conceitos racistas e preconceituosos que enaltecem a figura do branco em detrimento da pessoa negra. Nota-se que na fala das crianças não houve referência à mistura de raças, traço apontado pelo contador de histórias quando se referiu à salada de frutas como metáfora da miscigenação ocorrida no Brasil. Nenhuma das crianças disse ser da cor morena, talvez motivadas pela naturalidade com a qual a protagonista do livro abordado aceitava a cor de sua pele, positivamente ressaltada pelo coelho ao questioná-la sempre: “... Como é que você faz pra ser tão pretinha?”

Em relação às frases escritas, pudemos perceber a dificuldade em relação ao uso da letra cursiva e da ausência quase que total dos sinais de pontuação. Esse conteúdo foi trabalhado posteriormente a fim de se reforçar a necessidade de se pontuar as frases/textos para auxiliar na construção da ideia do que se quer de fato expressar. Já em relação ao conteúdo das frases, ressaltamos a relevância de serem apresentadas imagens positivas do negro a partir do uso da literatura afro-brasileira a fim de que as crianças, em especial as crianças negras, tenham onde se embasar para reconstruir o discurso de ressignificação de sua negritude.

4.5 Oficina 3: Menino Nito

Figura 16: Capa do livro *O menino Nito*



ROSA, Sônia. *O menino Nito: então, homem chora ou não?* Ilustração Victor Tavares. 3ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

4.5.1 objetivos

- Romper com o paradigma eurocêntrico de beleza;
- Romper com o paradigma de determinados comportamentos racistas atribuídos ao gênero
- Desmistificar o trauma através do humor;
- Questionar a relação entre profissão e cor.

4.5.2 Material

Folha, revista, cola.

4.5.3 Carga horária

Três aulas de 60 minutos cada uma, em média.

4.5.4 Sinopse da obra

A narrativa é simples e muito criativa. Um menino muito bonito, de nome Nito, chorava à toa. Seu pai lhe dizia sempre que ele era macho e que homem não chora. O menino começou a engolir choros e ficou doente. A família chamou o médico, o doutor *Aymoré*, que lhe deu uma receita: ele tinha que *desachorar*. Essa terapia acaba funcionando. O menino *desachora*, isto é, chora muito em várias bacias e fica curado. Aprende com o médico que não pode engolir o choro e o pai descobre que a criança pode chorar e que o choro deixa a criança mais homem. Trata-se de uma terapia muito mais psicológica que médica.

Interessante notar que não há referência à cor nem à discriminação entre branco e negro. A ilustração é que mostra o menino moreno e de cabelo crespo. O texto ressalta a beleza do menino através do nome – Nito – duas sílabas da palavra “bonito”. Outro detalhe importante é o preconceito de que homem não chora. Nesse sentido, a narrativa é inovadora, mostrando um preconceito da cultura brasileira enfocando o gênero. Vale notar que a narrativa ressalta o problema do choro de forma bem humorada: o menino chora em várias bacias. A autora cria o neologismo “desachorar” para realçar a terapia proposta pelo médico.

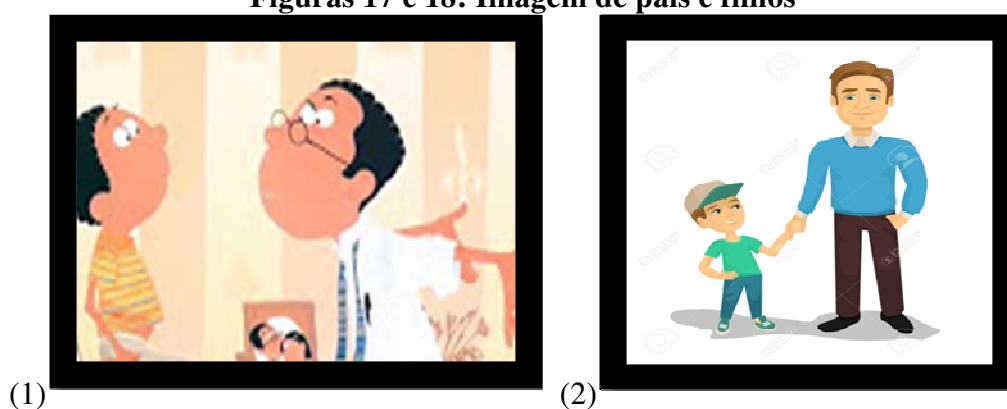
Outro detalhe da ilustração, que não está presente na história, é que o menino aparece construindo um muro, que funciona como metáfora da repressão do choro. Há uma ilustração que mostra o muro bem mais alto do que o menino. Quando a criança começa a “desachorar”, o muro é rompido com a quantidade de lágrimas do garoto. Como se vê, o trauma é descrito de forma bem humorada e extremamente criativa pela ilustradora. Outro dado importante na história: o problema do gênero. O pai ressalta a masculinidade do garoto, reforçando que homem não chora. Além do preconceito com relação à cor, há também a discriminação de gênero: só o macho tem resistência e não chora.

4.5.5 Motivação e Introdução

Para esta oficina, dissemos aos alunos que, antes da etapa da contação de história, seria conveniente conhecer algumas das personagens do texto. Desse modo, os alunos deveriam tentar identificar quais seriam de fato os pares de personagens da história do menino Nito: o menino e seu pai; o médico e o menino, a partir de imagens que seriam apresentadas a eles. Os alunos disseram que não conheciam ou não se lembravam de terem lido a história e este livro também não se encontrava no acervo da biblioteca da escola.

Após a apresentação das duas imagens, em seguida, elas foram afixadas no quadro negro. Os alunos deveriam votar em uma das duas gravuras que achavam se referir de fato à história que seria contada e lida em sala de aula. Depois de permitir que as crianças fossem à frente da sala para visualizarem melhor a imagem, foi solicitado que escrevessem num pedaço de papel o número que corresponderia, em sua opinião, aos personagens do livro de Sônia Rosa. Dos dezoito alunos presentes no dia, quatorze votaram na imagem (2), dois votaram na imagem (1) e dois alunos com o comportamento mais agitado se recusaram a participar da atividade, preferindo não opinar.

Figuras 17 e 18: Imagem de pais e filhos



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+pai>

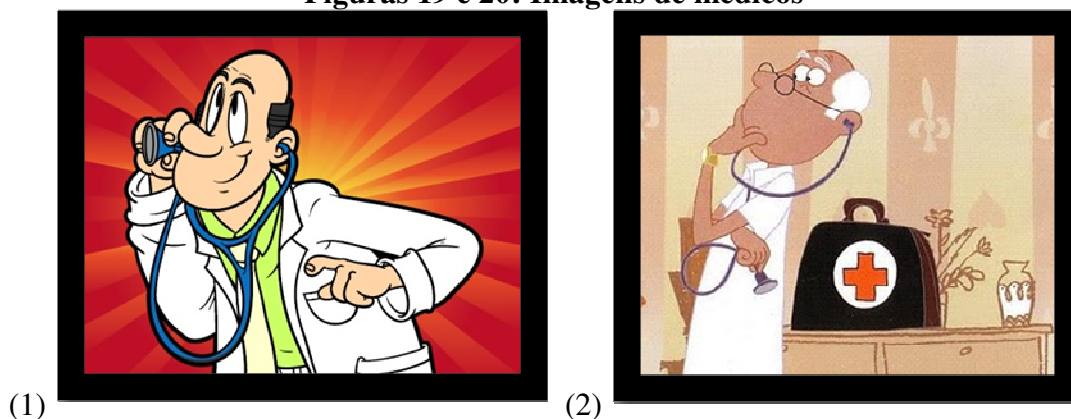
Questionário 1

- a) Por que você escolheu a imagem 1/2?
- b) Por que você não escolheu a imagem 1/2?

Oralmente, interroguei por que a maioria escolheu a segunda imagem. F disse que o pai/filho da imagem (2) “parecia que tinha mais a ver com história de livro”. Insisti que se explicasse melhor, o aluno afirmou que “a imagem parece mais com as histórias dos livros”. Com essa resposta, ao seu modo, F ia ao encontro do que já apontamos aqui acerca da ausência de personagens negros nas histórias de literatura que são levadas para sala de aula. Perguntei aos alunos AM e AB, únicos a votarem na imagem (1) que trazia uma das ilustrações de *O menino Nito*, o porquê dessa opção. AM disse que “não sei por que” e AB disse que “a gente está trabalhando com a história de gente preta, igual da Irene e da Menina bonita”. Ao afirmar isso, a maioria dos alunos quis mudar o voto, concordando com AB.

Nas próximas gravuras, os alunos deveriam decidir qual imagem era do médico que atenderia o menino Nito no texto.

Figuras 19 e 20: Imagens de médicos



Fonte: <http://galeria.colorir.com/profissoes/medicos>

Questionário 2

- Qual imagem de médico você escolheria para atender o menino Nito no texto? Por quê?
- Qual a cor da roupa dos médicos?
- Que instrumentos eles usam?
- Você já viu ou já foi atendido por um médico preto?

Muitos alunos, influenciados pela resposta de AB na atividade anterior, disseram que o médico seria o da imagem (2), mas o próprio AM afirmou que o médico da imagem (2) “[não] parece muito médico, não”. Questionei se ele não estava vestido de modo parecido com o outro ou se não utilizava os mesmos instrumentos de trabalho que o homem da figura (1). O aluno respondeu que sim e completou dizendo: “pode ser o médico sim, porque ele não é muito preto, não”. Perguntei aos alunos se eles conheceram ou foram atendidos por algum médico de cor preta. Todos disseram que nunca viram um médico dessa cor. Como a escola onde a pesquisa foi realizada fica atrás de um hospital público, questionei se já viram algum médico ou médica negro/a, ainda que não tivessem sido atendidos por ele ou por ela. K disse “já vi gente preta vestida de branco e entrando no hospital”, mas F a interrompeu para afirmar, categoricamente, que “não devia ser médico: padeiro, enfermeiro e outras pessoas também vestem roupa branca”; “... Tem até faxineiro que usa roupa branca”, concluiu F.

Por fim, depois de ter reforçado que deveriam prestar atenção à história que seria contada por PS, foi feito um breve comentário sobre a autora Sônia Rosa, autora de *O menino Nito: então, homem chora ou não?*, bem como acerca das ilustrações de Victor Tavares. I perguntou por que o livro tinha esse nome, referindo-se à pergunta “então, homem chora ou não?”, acordamos de retomar essa questão após a contação de histórias, na etapa de leitura.

4.5.6 Leitura e primeira interpretação

Ao contar a história de Sônia Rosa, *O menino Nito: então, homem chora ou não?*, PS apresentou algumas alterações em relação ao texto escrito. Os alunos pareceram gostar muito, porque foi usado o recurso de fantoches durante o processo. Os alunos foram convidados a reproduzirem o choro do menino toda vez que o contador abrisse a boca do fantoche com as mãos.

Figura 21: PS contando história do Menino Nito com recurso de fantoches



Em sala de aula foi retomada a leitura do texto e o único livro disponível passou por todas as crianças que queriam conferir as ilustrações. Como nessa obra o que mais se ressalta é a questão de gênero, questionando a possibilidade ou não de o homem chorar, a conversa, no final desta oficina, girou mais em torno dessa temática e menos sobre questões de cor/etnia. Assim, muitos alunos passaram a relatar episódios de intolerância dos pais, demonstrando insatisfação em relação ao que fosse pedido por eles. K, por exemplo, disse que

o pai já havia até batido na mãe porque esta questionara suas ordens, mas, segundo ela, “agora ele está preso”.

Posteriormente a essas escutas, algumas perguntas sobre a narrativa foram escritas no quadro para auxiliar na reconstrução da sequência do texto, bem como problematizar a questão da cor/raça.

Questionário

- a) Quais são as personagens do texto?
- b) Descreva as características físicas de cada personagem.
- c) Qual era a cor das personagens do texto?
- d) Qual a diferença entre “preto” e “moreno”?

A primeira pergunta pedia que caracterizassem fisicamente as personagens principais, mas a cor negra, não ressaltada na história, também não apareceu nas respostas dos alunos. Nem mesmo a cor do médico foi evidenciada ou problematizada. Resolvi introduzir então mais uma questão que tratasse desse assunto e a maior parte dos alunos disse que tanto o médico quanto as outras personagens eram “morenos”. Ainda insisti sobre a diferença entre as cores preta e morena, AM disse que “preto era o Pelé” (jogador de futebol) e que “o menino Nito era moreno e o médico também”. Os colegas riram e pareceram concordar com a resposta dada, mostrando nítida compreensão de que a cor escura da pele era a característica principal de distinção de raças.

4.5.7 Segunda Interpretação

Aproveitamos o interesse dos alunos pela história lida e seguimos investindo na interpretação do texto, a fim de extrair dele mais ferramentas que instrumentalizassem os alunos na percepção, compreensão e combate ao preconceito racial do qual eram vítimas. Para isso, aproveitamos as riquezas das ilustrações dessa obra que fizeram tanto sucesso entre as crianças. Entretanto, como não houvesse mais exemplares disponíveis para a leitura, algumas páginas foram fotocopiadas, coloridas. Os alunos foram divididos em grupos e, enquanto isso, o livro original circulava entre eles.

Seguimos comentando sobre os desenhos do ilustrador Victor Tavares, a partir de algumas questões propostas que foram escritas no quadro para que os grupos respondessem.

Questionário

- a) O menino está construindo um muro. Para que serve um muro?
 b) No texto, o que significa esse muro?

Após observarem as imagens fotocopiadas que estavam em cada grupo e o livro que circulava, passando de mão em mão, questionei os alunos sobre a função de um muro em nossa sociedade. A aluna K disse que “muro é pra proteger a gente, a nossa casa”. Quando questionei de que o muro nos protegia, ela completou que seria contra “bandido, assalto, violência”. AM concordou dizendo que “... protege igual ao muro que tem na China. Eu vi na televisão.” Já AB discordou dos dois quanto à função unicamente protetora atribuída ao muro.

Segundo esse último aluno, “muro serve mais pra prender. Igual na delegacia onde ficam os presos, pra eles não fugir [sic]”. Em relação à segunda questão, a maioria dos alunos não apreendeu a ideia de que o muro, na história lida, era uma metáfora da repressão do choro do menino, impedido pelo pai de chorar. Na verdade, alguns até associaram o muro à contenção das lágrimas, mas enquanto uma ação concreta, ou seja, para R, por exemplo, “o menino estava construindo o muro para guardar as lágrimas dele”. Houve então necessidade de voltarmos ao texto e à ilustração a fim de discutirmos sobre a possibilidade ou não de uma criança fazer um muro tão grande para conter aquela quantidade de água/lágrima, bem como a (in)capacidade de o ser humano verter tantas lágrimas.

4.5.8 Contextualização e expansão

Depois da etapa da segunda interpretação, os alunos tiveram que retomar as frases que fizeram se autoelogiando na oficina 2 para revisarem a escrita, além de fazerem um autorretrato. A intenção era verificar se, a partir de personagens negras tanto femininas quanto masculinas apresentadas nas histórias da *Menina bonita do laço de fita* e do *Menino Nito*, as crianças se representariam ou não, como negras, em seus desenhos, colorindo de marrom ou preto a pele e os cabelos, por exemplo, em seu autorretrato, bem como se reproduziriam ou não os traços negros que aparentavam possuir.

O resultado, após as três primeiras oficinas, foi satisfatório, uma vez que a maior parte das crianças conseguiu se ver representada nos textos trabalhados em sala, bem como

conseguiram se representar em autorretratos, colorindo, em sua maioria, a pele de cor mais próxima ao natural. Temos, por exemplo, V, que colore todo o corpo e o rosto de marrom.

Desenho 1: Aluno V



“Eu sou negro e matemático e tenho amigo”

Outra constatação interessante é que os meninos conseguiram também escrever acerca de sua cor negra, muito provavelmente porque a personagem da história a qual estávamos trabalhando era do sexo masculino. V é enfático ao se afirmar enquanto negro: “Eu sou negro”. Ainda expõe que é “matemático” como resumo da ideia de que é um bom aluno em matemática, uma vez que apresenta de fato bons resultados nessa disciplina. Vimos que, até a oficina 2, os meninos não tiveram facilidade de se nomearem negros, muito menos associarem caracterizações positivas em relação à sua cor e identidade negra. Para comprovar essa nossa afirmação de que as crianças do sexo masculino, após o trabalho com a obra de Sônia Rosa, *O menino Nito*, puderam se identificar com o texto. Acompanhemos o desenho e frase de AB:

Desenho 2: Aluno AB



“Eu sou inteligente e sou preto com orgulho”

AB faz um desenho alegre, colorido dentro de um contexto infantil saudável, assim como o que viu representado nas aventuras da personagem Nito. Sem nenhuma dificuldade, se reconhece como inteligente. Numa tentativa, ainda que no campo do inconsciente, de romper com o estereótipo de que negro não é inteligente, AB ainda utiliza a conjunção “e” para unir duas ideias que, no senso comum, não são associadas: “Eu sou inteligente e sou preto com orgulho”. Muito pertinente o reforço quanto ao sentimento que o garoto faz, ao afirmar “com orgulho”. Essa declaração nos ajuda a compreender que ideologias negativas em relação ao negro, cristalizadas no contexto no qual vivem as crianças, vão sendo problematizadas e modificadas por elas, na medida em que entram em contato com a literatura afro-brasileira.

Outra criança, do sexo masculino, que não apresentou dificuldades em realizar a tarefa foi KG:

Desenho 3: Aluno KG



“Eu corro e eu sou fofo e eu sou pequeno mais tamanho não é identidade”

KG, em seu autorretrato, coloriu seu corpo de marrom claro. Entretanto, apesar de essa autoidentificação enquanto negro não aparecer em suas frases, ele se insinua no desenho através da cor marrom. KG não poupou caracterizações positivas a si mesmo: “corro”, para se referir à agilidade física que possui, e “fofo”. Apesar de uma característica que poderia ser negativa: “pequeno”, KG conclui afirmando que “tamanho não é identidade”, fazendo referência ao dito popular: “tamanho não é documento”.

Alguns dos meninos, a exemplo de W, não coloriram a cor da pele, muito embora pudessem ser classificados como negros:

Desenho 4: Aluno W

“Eu sou uma pessoa bonita do meu jeito”

Entretanto, muito embora W opte por não colorir a pele, faz um desenho muito alegre com toda a família sorrindo, reunida; tal qual encontramos no livro do menino Nito. Além disso, W afirma ser bonito do jeito que é. Essa afirmação é importante no sentido de auxiliar na construção de uma identidade negra ressignificada, como propomos neste trabalho. Nesse sentido, numa linha de dificuldades próxima às de W, notamos outros meninos que aproveitaram a atividade para externarem algo de sua identidade que demandava mais tempo e cuidado, de modo que pudessem valorizar efetivamente sua negritude, como, por exemplo, vemos em KK:

Desenho 5: Aluno KK



“eu sou negro carente de amor”

KK fez um desenho muito alegre representando uma brincadeira infantil comum no seu meio social, a pipa/papagaio, mas, apesar de na frase se afirmar enquanto negro associa a cor da pele a um problema, “carente de amor”, e não a algo positivo, como os demais colegas. Ao ver a frase, argumentei com o aluno que o termo “carente” poderia se referir a “carente de dinheiro, financeiramente” ou “carente de afeto, amor”, uma vez que o aluno havia escrito apenas “eu sou negro carente”. Depois de meu questionamento, KK afirmou “carente de dinheiro não, de amor” e completou a frase, como vimos acima. Além disso, não colore o menino em seu autorretrato de marrom, mas bege, escolha até então, antes do início deste trabalho, muito comum entre as crianças.

Vale ressaltar que a expressão “carente de amor” aponta para o enredo da história, que salienta que o homem não chora. Na história, o menino engolia choros e o médico fez com ele a terapia do “desachorar”. Poderíamos aqui levantar uma hipótese: a expressão “muito carente de amor” não seria, para essa criança, uma forma de “desachorar” pela escrita? Essa criança

assimilou não apenas a negritude, presente na história pelo desenho de cor marrom, ainda que mais claro, mas também o tema “homem não chora”.

Outro aluno que modificou o desenho ante algumas intervenções que ocorriam durante o processo de escrita e pintura do desenho foi R:

Desenho 6: Aluno R



“Eu sou pardo.”

R fez seu autorretrato em um tamanho maior que os outros colegas, ocupando quase todo o espaço disponibilizado na folha para isso. Quando fui até sua carteira, estava já finalizando seu trabalho. Vendo que R era uma criança de cor negra, sugeri que colorisse também o rosto do menino que desenhava de marrom também, já que havia usado essa cor para colorir o pescoço. Ele obedeceu, mas enquanto coloria, fazia uma expressão de desagrado. Vendo a cena, intervim, dizendo que estava ficando muito bonito o trabalho. R disse em tom de choro “Não, assim não está bom...”. Sugeri então que tentasse apagar com borracha já que o colorido estava fraco. R logo aceitou a sugestão, apagou o colorido marrom do rosto do menino que desenhara e escreveu, agora com uma expressão de maior satisfação

no rosto: “Eu sou pardo.” Parabenizei-o pelo trabalho entregue, observando discretamente a diferença entre o cabelo louro e liso do desenho se contrapondo ao cabelo crespo e preto que, de fato, R possuía. Esse episódio nos remeteu à confirmação em relação à responsabilidade que tem a escola de difundir representações positivas que contenham o corpo negro, auxiliando especialmente a criança negra, na valorização e aceitação de sua negritude.

4.5.9 Análise de dados

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que, nossos alunos, se forem apresentados a uma literatura que contenha protagonistas negros/negras com uma personalidade com a qual possam e desejam se identificar, possibilitaremos um empoderamento do negro em relação a sua identidade afro-brasileira. No exemplo de R que, embora fosse negro, o vimos se considerar de cor parda e, inconscientemente, apresentar maior simpatia pela cor branca, como nos mostra seu desenho. Nesse sentido, sustentando nossa tese, Nilma Lino Gomes (2002) afirma que:

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. *Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente* (GOMES, 2002, p. 43, grifos nosso).

Desse modo, entendemos que este nosso trabalho, proposto na perspectiva do “afro-letramento”, contribui não só com a melhora da capacidade de leitura do aluno em relação aos textos que lhe são apresentados, mas também, e principalmente, em relação à leitura do mundo que o cerca, auxiliando-o a se posicionar mais criticamente, bem como modificando o seu próprio olhar sobre a questão do negro, minimizando, assim, impactos perversos de uma cultura racista que ainda existe em nosso meio.

Nesse sentido, podemos observar, por exemplo, na atividade de autorretrato dos alunos, um progresso em direção à aceitação e valorização de sua negritude. Para exemplificar esse nosso raciocínio, observamos, ainda quanto ao desenho de R, um dos muitos outros detalhes já descritos que nos chama atenção: a ocupação de praticamente todo o espaço da folha. Sobre essa ocupação do espaço na folha, até poderíamos interpretá-la como uma contradição, visto que R coloriu, em seu desenho, o cabelo do garoto com a cor amarela. Seu desenho ficou assim: pescoço da criança pintado com a cor marrom, mas o cabelo com a cor

amarela. Quando sugeri para ele colorir o rosto de marrom, R disse que o desenho ficaria feio. Apesar disso, o desenho dessa criança, em especial, apresenta uma estreita ligação com a história do menino Nito, já que a narrativa salienta, desde seu começo, a beleza da personagem.

Como já afirmamos anteriormente, o enredo dessa narrativa não trata especificamente da questão da cor, mas os desenhos contidos na obra revelam o trato dessa questão. Assim, o ato de R, ao ocupar todo o espaço da folha com o desenho de si mesmo, é significativo, acenando para certa consciência da subjetividade dessa criança. Pode-se dizer que o narcisismo do menino Nito, que é descrito como belo, tocou R. Mesmo sendo negro e colorindo o cabelo do desenho de amarelo, R mostrou sensibilidade para a história lida. Esse desenho de R insinua, portanto, a nosso ver, que ele está em transição em relação à sua consciência negra. Colocar a cor amarela no cabelo do garoto desenhado, aponta para um padrão branco de beleza. No entanto, o pescoço do menino desenhado recebeu a cor marrom.

E mais, ocupando maior espaço na folha, em seu autorretrato, R, influenciado pela beleza do menino Nito, parece se assumir em parte como sujeito, bonito, muito embora ainda tenha resistência de colorir seu rosto de marrom. Essa ocupação toda do espaço ainda aponta para um desejo de se mostrar como pessoa bela, em processo de saída de uma margem na qual o negro é forçado a se diminuir enquanto sujeito. Em nenhum dos outros desenhos, as crianças ocuparam tanto o espaço da folha, muito provavelmente, por ainda se sentirem intimidadas, marginalizadas. A folha branca parece as assustar, talvez por elas não estarem familiarizadas com esses espaços de empoderamento de si mesmas. Apenas no desenho de R, apesar da contradição já apontada, acontece essa ressignificação do espaço físico e, conseqüentemente, psicológico. Como se pode constatar, o desenho de R, bem como das outras crianças, corrobora nossa tese acerca da importância das oficinas na mudança de mentalidade com relação à valorização da negritude.

É importante salientar que, muito embora o texto verbal da obra do *Menino Nito*, consciente ou inconscientemente, omite a questão racial, coloca-a, entretanto, pela via das ilustrações, que funcionam como um novo texto. E foi exatamente esse novo texto, a nosso ver, que tocou na sensibilidade de R e o levou a se sentir belo, se assumindo como sujeito negro, ainda que em transição, ocupando um espaço menos marginal, menos periférico em relação ao centro, isto é, ao padrão eurocêntrico de beleza.

Outro ponto importante a se destacar é o fato de as meninas, diferentemente dos meninos, não apresentarem nenhuma dificuldade para se autoidentificarem enquanto negras ou em associarem características positivas a si mesmas, como vemos, por exemplo, em L e E:

Desenho 7: Aluna L



“Eu sou pretinha e bonita/Eu sou bonita do jeito que eu sou”

Desenho 8: Aluna E



“Eu sou pretinha e bonitinha e fofinha”

Tanto L quanto E fazem um desenho alegre, colorindo-o de marrom, tal qual a cor de sua pele. Além disso, as duas meninas usam um laço como enfeite do cabelo, utilizando-se da

imagem que viram na história da *Menina bonita do laço de fita*, texto da segunda oficina. Ambas se definem como “pretinhas”, mais como forma carinhosa de se adjetivarem, como é típico da linguagem feminina, do que uma tentativa de valer-se do artifício de eufemismo para a cor preta que possuem.

Essa constatação, a nosso ver, pode se referir ao fato de todas as personagens, anteriores ao menino Nito, terem sido mulheres negras com características positivas, contribuindo, desse modo, para a possibilidade de autorreconhecimento nas obras pelas alunas, ao abordamos os textos em sala de aula. E mais: os debates e a proximidade com essas personagens femininas em textos esteticamente bem construídos podem ter, sem dúvidas, contribuído mais neste processo de empoderamento das meninas negras, quando comparamos com os meninos.

4.6 Oficina 4: Amigos, mas não para sempre

Figura 22: Capa do livro *Contos Africanos para crianças brasileiras*



BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos africanos para crianças brasileiras*. Ilustração de Maurício Veneza. 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

4.6.1 Objetivos

- Despertar nos alunos a importância da amizade;
- Conscientizar as crianças de que, na amizade, é importante respeitar as diferenças;
- Abordar o senso de lealdade e respeito pelo outro;
- Verificar entre os alunos a presença de conflitos causados pelas diferenças físicas.

4.6.2 Material

Cola, papel, tesoura, lápis, cartolina.

4.6.3 Carga horária

Três aulas de 60 minutos cada uma, em média.

4.6.4 Sinopse da obra

O livro traz dois contos populares da África, presentes também em outros países. As duas narrativas trazem como títulos: *Amigos, mas não para sempre* e *O jabuti de asas*. Entretanto, iremos trabalhar apenas o primeiro conto que descreve a rivalidade entre um gato e um rato.

Os dois animais viviam em paz. Plantavam e colhiam juntos. Armazenavam alimentos para o tempo das secas. O rato propôs então ao gato guardar também o leite. Este lhe pergunta como iria armazenar esse alimento. Poderia azedar. O rato lhe diz que iria transformar o leite em uma manteiga, batendo-o numa sacola de couro. Estando a manteiga pronta, precisam guardá-la em um lugar seguro. Os dois amigos resolvem esconder o produto numa igreja construída por missionários europeus, já que era um espaço sagrado e seguro. A desconfiança entre eles era grande.

Quando chegou o tempo das secas, havia ainda muitos alimentos armazenados, mas o rato ficou com vontade de provar da manteiga e arranjou uma desculpa para o gato: disse que iria batizar um sobrinho na igreja. Na verdade, ele comeu uma parte do produto. Quando

voltou, o gato lhe perguntou o nome do sobrinho batizado. O rato disse que se chamava *Quase cheio*. Após uma segunda visita do rato à igreja, o felino torna a lhe perguntar o nome do sobrinho batizado e o roedor responde-lhe que o nome era *Metade*. O rato continuou com suas desculpas dando nomes como *Um pouco*, *Pouquinho*, até que o último nome dado ao “sobrinho” que era, logicamente, *Vazio*. O gato acabou desconfiando dos nomes dados pelo rato e quando tentou agarrá-lo, ele já estava longe. É por isso que até hoje o gato é inimigo do rato.

Uma leitura possível do conto pode ser feita a partir das relações de poder. Os rivais, para sobreviverem em tempos difíceis, precisam compensar suas fragilidades com a inteligência. O gato é metáfora do dominador, símbolo da força física. Na ilustração há uma desproporção enorme entre o tamanho do gato e do rato. Outra diferença interessante na ilustração é que o gato tem olhos verdes e cor amarelada. Percebemos aqui uma recriação do ilustrador. A cor amarelada, meio loura e os olhos verdes parecem apontar para o dominador europeu. Já o rato aparece em cores mais escuras, acenando para a fragilidade africana, mas que é compensada pela inteligência e pela astúcia. Por outro lado, é possível também fazer uma análise em outro ângulo. Se o gato, pelo seu tamanho e cor amarelada, com olhos azuis, acena para o dominador branco; o rato, pequeno, cinzento, corresponde ao negro. No final da história, é o gato que aparece como bonzinho. Desse modo, o texto, que é de origem folclórica e foi sendo adaptado ao longo do tempo, parece apontar para uma discriminação. Em outros termos, o desleal é o rato, o negro, que rouba a manteiga e foge. Estamos diante de um texto de ilustração contraideológico: apresenta o folclore africano, mas inconscientemente coloca o negro em segundo plano.

Outras ilustrações são também significativas. Uma delas mostra as brincadeiras de crianças no cotidiano africano. No início do livro há uma ilustração de um velho africano com um cajado, o que remete ao contador da história, apontando para a oralidade do texto e sua natureza popular. Outra ilustração recriada é a igreja. No conto, a igreja missionária é apontada como sendo protestante. Há referência direta ao pastor. Na ilustração, a igreja é católica, pois traz o desenho de um sino. A página é azul com a lua atravessando a torre, insinuando paz, segurança. A religião parece ser apontada como metáfora da lei, desobedecida pelo rato. O rato rompeu com a amizade, comendo escondido a manteiga, não pensando no amigo. Como podemos perceber, a ilustração neste livro é muito rica e explícita discursos que o texto escrito apenas sugere.

4.6.5 Motivação

Para motivar as crianças em relação ao texto, foram feitas algumas questões como, por exemplo:

Questionário

- a) Na natureza, quais animais são amigos? Quais são inimigos?
- b) Existem vários desenhos animados que apresentam o gato e o rato como inimigos. Em sua opinião, por que o gato e o rato são inimigos?
- c) Você tem amigos? Quem são e como eles são?
- d) Há algum amigo na sala de aula que se parece com você?

Iniciamos a discussão a partir da pergunta: “Na natureza, quais animais são inimigos?”. Houve várias respostas como: “o jacaré e a onça”, “o cão e o gato”, “o leão e a zebra”, bem como “o gato e o rato”. Depois disso, foi distribuída uma folha para cada criança, com a seguinte pergunta: “Por que você acha que o gato e o rato são inimigos?” Alguns alunos não se sentiram motivados a escrever as respostas, talvez porque a atividade proposta foi dada após uma aula de Educação Física e a maioria apresentou-se mais agitada em sala de aula, sendo que a maior parte das respostas eram variações dos poucos alunos que buscaram responder com originalidade. Reforcei a necessidade do uso de pontuação e o ponto final apareceu no fim da maioria das frases apresentadas como nos exemplo de AM e R:

ELES BRIGAM PORQUE O GATO É MAIOR E MAUVADO [sic].

Aluno AM

O RATO E ISPERTO E O GATO TEM INVEJA DO GEITO DELE [sic].

Aluno R

Em relação às perguntas sobre a amizade, os alunos, em sua maioria, apontaram um ou outro colega da sala como sendo um amigo. Entretanto, não concordaram em afirmar que o tal amigo apontado fosse parecido fisicamente com eles. Quando muito, diziam que o amigo parecia com o seu “jeito de ser”. AB, por exemplo, disse que seu melhor amigo, AM, “não é

da mesma cor que eu e ele é menor que eu também”. Reforcei a pergunta, questionando se ambos se pareciam no “jeito de ser” e AB respondeu categoricamente com um não.

4.6.6 Introdução

Após a atividade de motivação, apresentamos o livro *Contos africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa, mostrando e comentando algumas das ilustrações. Dissemos aos alunos que, muito embora nesse livro houvesse duas narrativas, apenas uma das histórias seria a escolhida para a próxima contação, sendo explicado que havia algum motivo para a rivalidade entre os dois animais.

4.6.7 Leitura e primeira interpretação

Ainda no intuito de incentivarmos os alunos para a leitura do texto escrito, insistimos na proposta de contação de histórias, partindo do princípio de que essa “oralização” do texto verbal poderia contribuir para uma melhor compreensão da narrativa, quando lida em sala. Essa nossa preocupação se deve ao fato de a maioria dos alunos não ter ainda fluência na leitura, interferindo, portanto, na efetiva compreensão dos textos abordados.

Após reunirmos todas as crianças do primeiro ciclo no auditório, incluindo os alunos da turma onde este projeto se desenvolveu, PS, o contador de histórias, iniciou o trabalho falando sobre a importância da amizade. Perguntou quem tinha amigos e se as crianças eram parecidas ou não com eles. A maioria concordou que os amigos eram diferentes e foi reforçada a necessidade de se respeitar as características dos outros que não são semelhantes à nossa. Depois de fazer alusões à história africana, *Amigos, mas não para sempre*, PS ainda afirmou que essa “era uma história trazida das terras da África, lugar onde os mais velhos adoravam ensinar aos mais jovens através de belas histórias”.

Posteriormente, em sala de aula, os alunos retornaram ao texto escrito que foi lido integralmente em sala. Propusemos então algumas questões de localização e retomada do texto, com perguntas que se referiam à rivalidade entre o gato e o rato, presentes na narrativa *Amigos, mas não para sempre*, numa tentativa de também aprofundarmos na discussão acerca do conflito entre brancos e negros. O debate possibilitou a percepção e comparação da rivalidade entre os dois animais na história com o racismo camuflado entre branco e negro.

Questionário

- a) Qual a cor do gato? E do rato?
- b) Cite outras características do gato e do rato.
- c) Por que o rato escondeu a manteiga?
- d) Em qual lugar esconderam a manteiga?
- e) Quais disfarces o rato encontrou para enganar o gato?

Ao apresentarmos essas questões acerca do tipo físico do gato e do rato, os alunos evidenciaram com facilidade a diferença entre eles. Para I, o gato era “um pouco amarelo. Ele é mais grande [sic] e mais forte”. F respondeu que o rato “é preto. Todo rato é preto” Eu questionei se ele tinha mesmo certeza da cor do rato na história. Voltamos à ilustração e a maioria discordou de F, constatando que o rato era cinza. F, não satisfeito, finalizou dizendo que “preto e cinza é quase igual [sic]. Tudo escuro mesmo”. Já em relação à ação do rato que foi comendo a manteiga aos poucos, K afirmou que ele “inventou uma história de batizado”. AB, mais categórico, disse que “o rato não inventou, ele mentiu pro gato. Ele é mentiroso”. Questionei qual seria a diferença entre “inventar” e “mentir”, uma vez que o aluno reforçara essa distinção. Ele reiterou que “mentir é pior. Inventar, a gente pode inventar uma coisa que pode ser boa também”, muito provavelmente, associando a palavra à ação de criar um “invento”, algo novo e positivo.

4.6.8 Análise de dados da primeira interpretação

Na atividade da segunda interpretação, os alunos não tiveram dificuldades em identificar as duas personagens principais: o gato e o rato, uma vez que já haviam lido o texto. Também perceberam a diferença física entre eles em relação, especialmente, ao tamanho maior do gato e à sua cor mais clara, em detrimento do tamanho menor e da cor mais escura do rato, como podemos ver nas respostas de R e I:

GATO: GRANDE E TEM LISTRA PRETA

A COR DO GATO É AMARELO [sic]

OS OLHO AZU [os olhos azuis].

RATO: ELE É PIQUENO[sic]

ELE É PRETO

Aluno R

Gato: laranja tem listras [o] olho dele é azul

Rato: ele é preto ele é pequeno

Aluna I

Em relação às características psicológicas (“jeito de ser”), a maior parte das crianças relacionou o caráter do rato a adjetivos negativos, sendo o gato vítima das artimanhas do roedor. Segundo I, o rato é “mentiroso é mau”, já o gato, para ela, seria bom porque “nunca mentiu”. R ainda acrescentou outras características afirmando que o rato era “traidor e fominha”. A aluna RB, demonstrando muita insatisfação em relação à atitude do ratinho, enquanto discutíamos as questões, finalizou sua resposta com mais adjetivos ao felino. Para ela, o bichano era ainda “bonitinho, fofo e amigo”. Já o seu companheiro era “mentiroso, feio e mau”. Questionei se o rato fora impelido a ser mau porque não era bonitinho e fofo como o gato, mas “não, ele era mau e aí eu acho ele mais feio que o gato”, finalizou RB.

Além de terem compreendido bem o desfecho da narrativa, os alunos entenderam que, antes das trapaças do ratinho, havia uma relação de amizade entre os dois animais. Perceberam que essa união só foi desfeita quando o gato descobriu que fora enganado. B, por exemplo, afirma que a relação de amizade entre eles “era boua [sic], mas depois ficou ruim”. Nenhuma das crianças apresentou problemas em relacionar o rompimento da amizade entre os dois amigos, a partir do momento em que tiveram dificuldades em confiar um no outro para guardar o alimento. A maior parte dos alunos reconheceu que foi nesse ponto que se iniciou o conflito entre ambos, como vemos nas respostas de RB e B:

ELES ERÃO [sic] AMIGOS

DEPOIS QUE O RATO COMEU

A MANTEGA FICOU SEPARADO [sic].

Aluna RB

Era tudo bom mas agora é ruim.

Aluna B

Em relação às perceptíveis diferenças que existiam entre os dois animais: espécie, tamanho, cor etc., as crianças relataram e acreditaram que tais traços não constituíam obstáculos para impedir que os dois fossem amigos; entretanto, concordavam que essas características poderiam atrapalhar se não houvesse respeito, como ocorreu quando o rato enganou o gato e mentiu para ele. De igual modo, à semelhança do que aconteceu na narrativa, reconheceram que entre os seres humanos ocorriam muitos conflitos gerados pela falta de respeito, como percebemos nos exemplos citados pelos alunos, ao pedirmos para relatarem quais diferenças poderiam provocar conflitos entre as pessoas:

RACISMO PORQUE UNS É PRETO [sic] E OUTRO É BRANCO.

Aluno R

Porque um é gordo outro é magro, um é rico outro é pobre.

Aluna RB

Quando uma pessoa tem doensa [sic] outra não tem

Aluna I

Muito embora as crianças afirmassem que o respeito mútuo poderia eliminar as diferenças e possibilitar a amizade entre os diferentes, quando questionadas se já sofreram ou viram alguém sofrer algum tipo de conflito ou violência por ser diferente daquele que a ofendia, a maioria das crianças tinha um caso a relatar:

Eles ri [sic] da minha testa.

Aluna I

TEM GENTE BRANCA QUE CHAMA O PRETO DE MACACO.

AlunoR

Me chamam de gorda, baleia e etc.

Aluna RB

O F. me chama de nego preto.

Aluno AM

É interessante observar que, apesar de a imensa maioria das crianças da turma ter a pele de variados tons de marrom, do mais claro ao mais escuro, as ofensas racistas apareciam entre elas. Cada aluno costumava ofender o colega que julgasse ser mais negro que ele, aparentemente, sentindo-se superior por ter a pele mais clara. Assim, aos que fossem categorizados como pardos, ou seja, tivessem a pele com marrom mais claro, era lhes atribuído outros adjetivos negativos (gordo/a, testudo/a etc.) como forma de compensar a ofensa endereçada ao colega de pele mais escura, durante uma discussão ou desentendimento.

Retomamos a narrativa e relembrei às crianças o desrespeito que o rato teve quando enganou o gato, mentindo para ele. Perguntei-lhes como poderiam resolver o problema deles. F disse que “rato tinha que arrumar outra manteiga e não mentir mais pro gato”. Vendo que a maioria achou satisfatória a resposta do aluno, ainda questionei como poderíamos resolver os nossos conflitos em sala, uma vez que não éramos iguais uns aos outros. K, levantando logo uma das mãos, disse que “tem que respeitar, uai”.

Ao abordamos os conflitos existentes nessa narrativa africana, percebemos vir à tona os relatos referentes a atos racistas tão comumente naturalizados e, anteriormente camuflados, entre os colegas. Antes de iniciarmos a primeira oficina, pudemos perceber que não só a cor da pele era motivo para desvalorização mútua entre os pares, mas também os traços físicos eram ressaltados para depreciarem-se uns aos outros.

4.6.9 Segunda interpretação

Em continuidade ao trabalho com o conto africano, mas com o objetivo específico de reforçarmos a convicção quanto às contribuições positivas que esse povo e seus descendentes deram ao Brasil, a exemplo da própria história lida e tantas outras que chegaram até os nossos dias, retomamos a ilustração da capa do livro e o título da obra: *Contos africanos para crianças brasileiras*.

Questionário

- a) Você gostou do conto africano que leu?
- b) Você conhece outras histórias africanas? Quais?
- c) Atualmente, o que existe no Brasil que veio da África?
- d) O que você conhece do continente Africano? Relate.

Assim que apresentamos as questões, F interrompeu pra dizer que na África havia muitas coisas ruins como “gente passando fome”. Quando foi questionado se não conhecia lugares no Brasil onde as pessoas também passavam necessidades, ele disse que “sim, mas na África tem muito mais”. Em seguida, ao perguntar aos alunos o que mais conheciam do continente africano, ninguém soube dar alguma resposta que fosse relevante. Diante disso, foi sugerido que pesquisassem então mais histórias e características positivas que pudessem representar melhor a África e o modo de viver de seus povos, bem como as contribuições dos povos africanos em todo o processo de formação do povo brasileiro. Um dos alunos, D, disse que “a gente podia fazer um painel/mural pra mostrar como é a África para todo mundo que não conhece ainda”. Essa sugestão só pôde ser acatada em virtude de um projeto já em desenvolvimento na escola sob a responsabilidade dos monitores da Escola Integrada (EI), *Olimpíadas Rio-2016*. Por esse motivo, os alunos puderam utilizar a sala de informática no contraturno para pesquisar sobre a África e a cultura afro-brasileira.

Neste projeto, *Olimpíadas Rio-2016*, em desenvolvimento na escola, cada grupo de alunos ficou com a responsabilidade de pesquisar e montar um painel com informações de países que estavam envolvidos nos jogos, entre eles, alguns países da África também foram escolhidos pela equipe da EI para esse fim. Não fosse por isso, não poderíamos realizar a pesquisa, uma vez que as crianças dessa turma não têm acesso à internet em casa e, na escola, a sala de informática é sempre utilizada pela Equipe da EI, a saber, programa de atendimento às crianças e jovens, em turno diferente daquele no qual estão matriculados no ensino regular.

Foi pedido aos monitores, responsáveis pelas crianças no turno da tarde, que as auxiliassem na pesquisa sobre o continente africano, em especial aqueles onde a Língua Portuguesa fosse oficial, dando-se ênfase em imagens de crianças e países onde residiam, bem como apresentando seus modos de vida. Foi solicitado ainda que não imprimissem imagens mostrando cenas negativas, associando a África ao estereótipo de continente selvagem ou com pessoas em situação de guerra ou fome.

Para concluir essa atividade, foi apresentado um mapa ampliado do continente africano e os alunos ficaram surpresos com tantos países, povos e línguas diferentes. Para a maioria deles, falar em África era falar de um lugar só, com um povo e único modo de vida e, em geral, todos negros vivendo famintos em lugares áridos. A partir daí puderam ter, ao menos em parte, compreensão de que havia espaço para a diversidade: havia fome e selvageria, mas também lugar para o belo e para o bem naquele continente. Também foi dado um mapa para cada criança colorir os países que falavam a língua portuguesa.

Figura 23: Aluno colorindo países africanos de Língua Portuguesa.



Acervo pessoal do autor.

4.6.10 Análise da segunda interpretação

No dia seguinte, ouvimos da monitora de informática algo como: “Trabalho difícil!”. Segundo ela, precisariam de mais tempo para a pesquisa porque “as crianças encontravam muito mais imagens que enquadravam o continente africano dentro do estereótipo de miséria, fome e selvageria”. Apesar disso, as crianças chegaram à sala de aula muito mais motivadas com as pequenas descobertas acerca do continente africano. Segundo R, por exemplo, “Tem lugar chique na África também!”; para AB “as crianças parecem muito com a gente” e F disse que “Lá tem lugar muito bonito!”.

Após essas atividades, tiramos duas conclusões: a primeira foi a importância de se propiciar o contato com a realidade africana fora dos estereótipos que associam o continente à pobreza ou à selvageria; a segunda permitiu-nos trazer à baila a ideia de que os conflitos gerados pelas diferenças, principalmente da raça e cor, podem e devem ser resolvidos através do respeito.

4.6.11 Contextualização e expansão

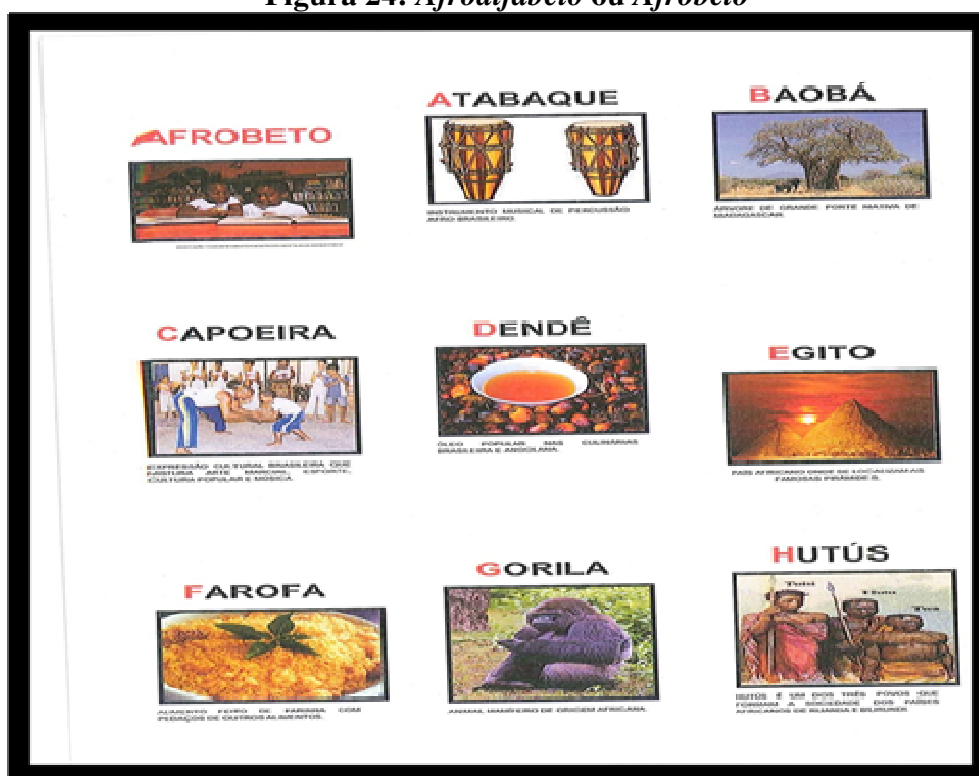
Devido ao trabalho de pesquisa, alguns alunos trouxeram para a sala a discussão acerca de algumas palavras que descobriram ser africanas e já incorporadas ao nosso vocabulário. Nesse ponto, fomos anotando no quadro negro algumas das palavras que trouxeram: moleque, quindim, batuque, cafuné, dengoso etc. Resolvemos ir colocando as palavras em ordem alfabética, enquanto íamos perguntando quem conhecia as tais palavras.

Nesse ponto, AM, aluno que ainda não apresenta domínio da leitura, olhou para os cartazes afixados na parede acima do quadro negro, contendo cada letra e um desenho correspondente, e perguntou se “no nosso alfabeto tem alguma palavra africana?” Lemos as palavras e constatamos que não. Em outros termos, se no alfabeto antigo da escola, havia a letra C e o desenho ou a imagem do cavalo, não havia uma palavra africana correspondente à letra c, como Cafuné, por exemplo. Constatamos, como já dissemos, que nenhuma das palavras tinha conexão com a cultura africana ou afro-brasileira. Foi exatamente essa ausência que motivou os alunos a fazerem um novo alfabeto, contendo vocábulos de origem africana, como B, de Batuque Q, de Quindim; e assim por diante.

Repensamos o trabalho de pesquisa que estávamos fazendo no contraturno que consistia em reunir informações genéricas sobre o continente africano e decidimos fazer um *Afroalfabeto* ou *Afrobeto*, ou seja, iríamos substituir todas as palavras do alfabeto que estava

na sala desde o ano anterior, por um alfabeto que representasse elementos da cultura afro-brasileira e da África. Então, em continuidade à pesquisa sobre o continente, na aula de informática, à tarde, na Escola Integrada, foi pedido que pesquisassem imagens de um conjunto de letras específicas. Explicando melhor: no ensino/aprendizagem do alfabeto são colocadas, nas salas, a letra e a imagem ou desenho correspondente a ela. Exemplo: C – ‘cavalo’ e logo em seguida a imagem do cavalo. Em geral, costuma-se trabalhar com um grupo de palavras de valor semântico aproximado, como palavras e imagens apenas de rótulos, de animais, nomes próprios etc. Na sala de aula onde esta pesquisa foi efetivada, havia palavras sortidas e nenhuma delas era de origem africana ou se referia a algum elemento característico da cultura afro-brasileira.

Figura 24: Afroalfabeto ou Afrobeto



Exemplo de figuras escolhidas para confecção do Afroalfabeto/Afrobeto

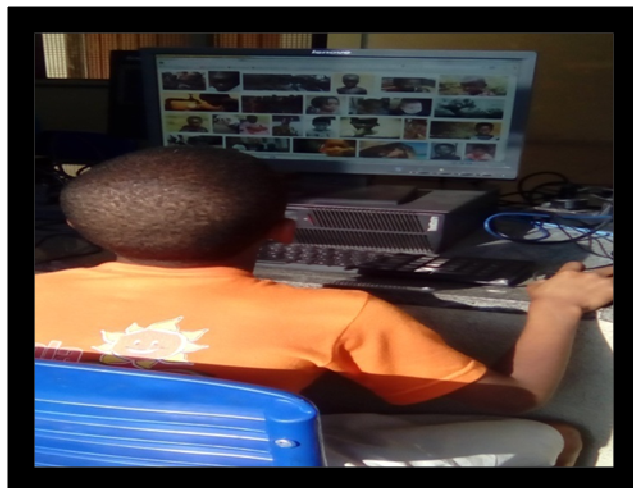
Ao fim dessa etapa da oficina, comprometemo-nos a complementar o Afroalfabeto ou *Afrobeto*, levando imagens de elementos de origem africana ou afro-brasileira que tivessem as letras iniciais não encontradas pelas crianças. Esse recorte para a pesquisa solicitada anteriormente possibilitou um melhor andamento e agilidade ao trabalho. Desse modo, sugerimos para a coordenação, trocar o alfabeto, afixado por ela na parede antes de o ano letivo iniciar, por outro que fosse mais significativo e auxiliasse as crianças na apreensão do

conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, bem como na identificação dos alunos em relação às imagens tão utilizadas por eles, a partir de atividades reais de letramento.

Figuras 25 e 26: Pesquisa na sala de informática



Conhecendo a África



Elaboração do *Afroalfabeto/Afrobeto*

4.6.12 Análise de dados da oficina

Esta oficina foi muito importante para o propósito inicial desta pesquisa porque nos permitiu ver que, dando-se voz aos sujeitos, podemos extrapolar o planejado, contribuindo assim para uma efetiva mudança de mentalidade da escola com relação à cultura afro. A estratégia do *Afroalfabeto/Afrobeto*, por exemplo, foi relevante, trazendo à baila as “palavras geradoras”, uma das estratégias de alfabetização de Paulo Freire.

Reconhecemos, entretanto, que a maior parte das palavras escolhidas na reformulação e confecção de um novo material de consulta das crianças, no caso, o *Afrobeto*, não fazia parte do cotidiano delas nem continha todos os fonemas ou dificuldades de pronúncia ou escrita da língua portuguesa, como era pressuposto no método freiriano. Por outro lado, essas mesmas palavras, pesquisadas pelas próprias crianças e incluídas no *Afrobeto*, possuíam sentidos explícitos e carregavam uma carga afetiva e de memória, relacionada à cultura africana e afro-brasileira.

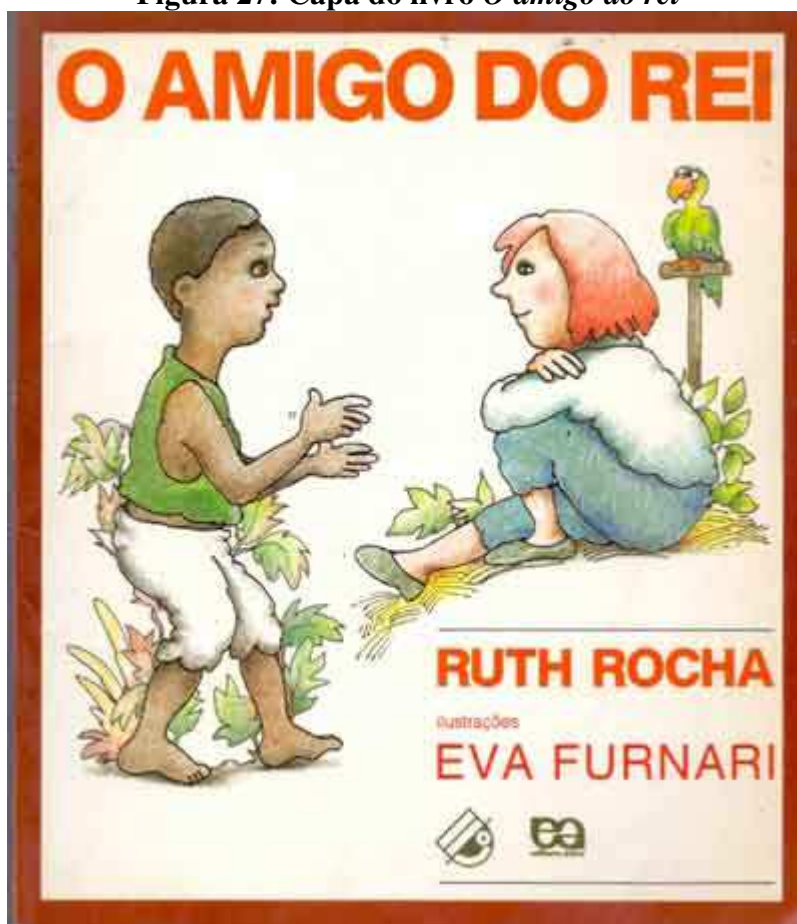
Essas características, também necessárias na proposta de alfabetização de Paulo Freire, contribuíram, portanto, não só com a melhora da aprendizagem da leitura das crianças, mas também com nossa proposta inicial referente ao letramento afroliterário. Desse modo, nessa

experiência, enquanto a criança é alfabetizada, assimila palavras-chave da cultura africana e afro-brasileira, possibilitando assim a alfabetização, uma iniciação à linguagem e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da negritude.

Outro dado que merece registro: o descompasso entre o texto impresso e ilustrado. O primeiro traz elementos da memória africana, ao passo que, o segundo, inconscientemente, traz elementos de discriminação. Dada a polissemia de todo texto literário, foi possível fazer recortes acenando para o respeito às diferenças, a lealdade entre amigos, a descoberta de outra África, fora dos paradigmas apresentados pela mídia.

4.7 Oficina 5: *O amigo do rei*

Figura 27: Capa do livro *O amigo do rei*



ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. Ilustrações: Eva Furnari. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

4.7.1 Objetivos

- Apresentar aos alunos fatos e situações da história e cultura da África;
- Discutir sobre a relatividade do poder em contextos culturais variados;
- Demonstrar que a tensão entre branco e negro pode ser resolvida sem violência;
- Ressaltar a realeza do povo negro.

4.7.2 Materiais

Folha, caneta, revista, tesoura, cola.

4.7.3 Carga horária

Três aulas de 60 minutos cada uma, em média.

4.7.4 Sinopse da obra

A narrativa conta a história de um menino de nome *Matias*, que nasceu escravo e cresceu junto com um garoto branco, de nome *Ioiô*. Os dois brincavam juntos, mas, quando brigavam, Ioiô tinha sempre razão, por ser filho de seu senhor. Matias afirmava que seu pai, na terra dos negros, era rei e que um dia poderia ocupar a mesma posição do pai. Ioiô não acreditava. Um dia, os dois meninos fizeram uma arte, se embrenharam na mata e viajaram muitos dias. Encontraram a selva toda enfeitada. Tambores tocavam ao longe, com guerreiros imponentes, enfeitados, armados. Matias e Ioiô foram encontrados pelos guerreiros e carregados até um local de escravos fugidos, um quilombo. O povo saudava: o novo rei que chegava: Duna lá! Salve o rei! Ioiô era amigo do rei do quilombo, que conheciam seu pai. Todos os moradores do quilombo tratavam bem os dois meninos, mas sabiam que Matias seria o novo rei. Ioiô ficou com saudades de casa e voltou para seu lar. Matias voltou para sua aldeia e lutou por sua gente para que ninguém fosse escravo nunca mais. Muitos lutaram para acabar com a escravidão: brancos, mulatos e, entre eles, Ioiô, o amigo do rei.

O conto mostra a inversão nas relações de poder. Ioiô tinha sempre razão quando os meninos brigavam porque era filho de branco. A realeza de Matias é evidenciada quando

chega ao quilombo, espaço da liberdade, da ruptura com a ordem escravagista. No quilombo, Ioiô é apenas o amigo do rei e não o senhor de Matias. O contato do menino Ioiô com o quilombo dá a ele a vontade de lutar contra a escravidão. A tensão entre branco e negro no início do conto é neutralizada em dois momentos: quando o menino branco conhece o quilombo e quando, já adulto, passa a lutar contra a escravidão. A expressão “amigo do rei”, no texto, tem outro sentido. Tradicionalmente, entendemos que ser amigo do rei significa ser amigo de quem tem o poder. No conto, o rei passa a ser o menino negro. A narrativa apresenta assim uma quebra de expectativas, uma vez que se espera que o leitor associe a imagem do menino negro à imagem do escravo e da criança branca como seu senhor, ou seja, supostamente aquele que teria o poder. No entanto, os dois garotos lutam por uma causa única: a dignidade da raça negra. Nota-se ainda que há no texto uma conscientização do branco diante da escravidão: o menino branco, quando adulto, vai lutar para defender a liberdade dos negros.

Algumas ilustrações são significativas, a exemplo dos imponentes guerreiros que se curvam ante o menino Matias. A última ilustração mostra um pássaro voando fora da gaiola e a figura de Ioiô, já adulto, escrevendo, lutando pela liberdade dos negros. Agora com outra arma, a caneta.

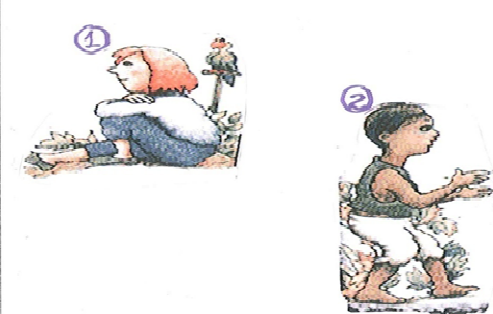
4.7.5 Motivação

Para motivarmos as crianças em relação à próxima narrativa a ser lida - *O amigo do rei* - de Ruth Rocha, foi apresentada uma atividade contendo duas gravuras que correspondiam aos dois meninos do texto. As crianças deveriam marcar um x na imagem que julgavam representar o rei e circular a outra que representasse, no julgamento delas, o amigo do rei. Deveriam ainda justificar por escrito o porquê da escolha. Embora a atividade das crianças fora fotocopiada em preto e branco, apresentamos uma cópia colorida com uma melhor resolução, afixada no quadro-negro, para que pudessem visualizar melhor a imagem antes de fazer sua escolha.

Figura 28: Atividade da etapa de Motivação

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE
 ESCOLA MUNICIPAL "BELO HORIZONTE"
 ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA
 PROFESSOR ANDRÉ AMANCIO – TURMA 3 A
 NOME: _____

1. MARQUE COM UM X A IMAGEM QUE VOCÊ ACHA SER DE UM REI.
 2. CIRCULE A IMAGEM QUE VOCÊ ACHA SER DO AMIGO DO REI.



3. JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

4.7.6 Análise de dados da atividade da etapa da motivação

Infelizmente, temos representado no senso comum o estereótipo de rei ou rainha sendo pessoas brancas. Os negros normalmente são associados a escravos, trabalhadores de profissões inferiorizadas no mercado de trabalho ou mesmo seres socialmente inferiores, marginais, bandidos etc. Essa constatação apareceu na resposta de uma significativa parcela das crianças como vemos, por exemplo, na afirmação de B, que marcou o menino branco como o rei e a criança negra como sendo amiga do rei:

Porque eu tenho sertesa [sic] porque ele é mais bonito

Aluna B

B afirma categoricamente que a imagem do menino branco é a que representa o rei. A justificativa da aluna vai mais ainda ao encontro do negro como estereótipo do inferiorizado e feio, quando comparado ao branco. Por outro lado, tivemos uma maior representatividade de

crianças que se posicionaram favoravelmente em relação à imagem do menino negro como sendo a que representava o rei. A aluna S, por exemplo, justificou essa opção dizendo que:

PORQUE TODOS OS PERTOS PODE CER REI [sic].

Aluna S

Apesar de ainda apresentar problemas significativos de ortografia, assim como B apresentou em sua resposta, a aluna S já demonstra ter sido mais influenciada pelas leituras que abordamos em sala, nas quais os negros eram protagonistas e tinham características positivas ressaltadas. Daí sua afirmação de que os pretos também podem ser reis, mesmo que a atividade não aborde explicitamente essa ideia. Muito pertinente foi a afirmação de AM. Para esse aluno negro, um dos mais participativos nas discussões acerca das questões étnico-raciais:

O menino branco parece rei mas bem preto *potia* ser um rei uma *fez* [sic].

Aluno AM

Embora AM reconhecesse que o menino branco se aproximasse mais do estereótipo eurocêntrico que temos da figura de um rei, ao afirmar que “o menino branco parece ser rei”, ele inicia outra oração para introduzir seu desejo latente de que o menino negro “bem” que poderia ocupar esse lugar, ainda que fosse uma única vez.

Outra aluna, RB, traz um questionamento em sua justificativa:

Porque negros são escravos e os brancos são reis eu acho isso errado.

Aluna RB

Entende-se a resposta de RB como um questionamento pelo fato de a aluna ter marcado um *x* no menino negro e sublinhado a imagem do menino branco como sendo o amigo do rei, contrapondo ao que afirma ser errado, ou seja, negros sendo escravos e brancos no papel de reis. Desse modo, a aluna parece questionar as questões implícitas que estão por trás da imagem, ou seja, em geral, sempre vemos o lugar do rei sendo ocupado nas histórias por personagens brancas, o que, por sua vez, RB considera um erro. Essas e outras discussões acerca dos papéis sociais que brancos e negros ocupam já haviam sido feitas anteriormente e a

aluna se posicionou contrária a essa inferiorização do negro, independentemente de ter sido retomado o assunto em sala de aula. Isso aponta para certo grau de empoderamento dos alunos em relação ao fato de o negro ser capaz de ocupar todo e qualquer lugar de prestígio social ainda ocupado pelos brancos.

4.7.7 Introdução

Apresentamos o livro *O amigo do rei*, de Ruth Rocha, e os alunos identificaram na capa a imagem da atividade, ou seja, dois meninos, sendo um branco e outro negro. Foi dito a eles que esse livro seria outra obra utilizada para a contação de histórias por PS. Assim, deveriam se atentar para esse momento quando iriam descobrir quem de fato era o rei e quem era o amigo do rei.

Após reunimos todas as crianças do primeiro ciclo no auditório da escola, o contador de histórias introduziu a narrativa falando dos “tempos de antigamente”, quando havia escravidão no Brasil e uma grande separação entre brancos e negros. Um dos alunos presentes na plateia gritou do fundo do auditório que “tinha escravos”. PS concordou e completou dizendo que não havia apenas isso; havia também pessoas que não aceitavam a escravidão e faziam de tudo para acabar com ela. Disse ainda que havia pessoas naqueles dias que foram trazidas para o Brasil, mas que possuíam uma posição de prestígio social na África, assim como muitos bens materiais. Ao iniciar a narração, o contador afirmou que a história a ser contada era umas das muitas que aconteceram no país, mas que nem todos conhecem; por isso, seria, segundo ele, muito importante que as crianças ouvissem para contar para os amigos e familiares também.

A história de Ruth Rocha foi encenada com passagens significativas do texto e PS deu ênfase aos atributos positivos do menino negro, ressaltando-lhe o valor ético, moral, a bondade, o caráter e a grande coragem que possuía. Quando narrou o episódio da personagem negra, Matias, sendo recebido no quilombo, interrompeu para cantar uma música típica da festa de congado ao som de um pandeiro. Finalizou reforçando a ideia de que naquela época se combatia a escravidão e hoje, o preconceito racial.

Figura 29: PS cantando músicas folclóricas com auxílio de um pandeiro



4.7.8 Leitura e primeira interpretação

Em sala de aula, a leitura integral da obra *O amigo do rei* foi retomada. Foram feitos alguns exercícios de leitura e interpretação do texto e prosseguimos na discussão da questão racial presente no livro e que fora trazida pelos alunos durante a atividade de motivação.

Questionário

- a) Qual era o nome dos dois meninos? Eles tinham diferenças? Explique.
- b) Nas brigas dos meninos, qual garoto tinha sempre razão? Por quê?
- c) Os meninos encontraram um lugar especial na mata. Que lugar era e como era esse lugar?
- d) De que modo o garoto negro foi tratado nesse lugar? E o garoto branco?
- e) Qual menino voltou para casa? Por que ele voltou?
- f) O que os dois meninos fizeram, quando saíram desse lugar na mata?

Em relação às duas personagens principais do texto: Matias, o menino negro, e, Ioiô, o branco, ficou muito evidente para os alunos a dicotomia racial e social entre elas. Isso pode ser comprovado pelas respostas da maioria das crianças que, a exemplo de F disse “o menino preto era escravo. O menino branco não era”. Na resposta de K ainda apareceu que “não tinha diferença entre eles”, referindo-se à harmonia da amizade existente entre ambas as personagens. AM concordou com essa hipótese e afirmou que o menino branco tratava o negro muito bem. Ainda segundo AM, o negro era tratado “igual a gente normal”. Insisti para que AM definisse melhor o que considerava como “gente normal” e ele respondeu: “gente branca, que não é escravo”. Entretanto, AB discordou dos colegas de sala e completou em relação ao tratamento dado à personagem negra dizendo: “nem tão normal assim, porque ele que tinha que carregar o menino branco nas costas e o branco nunca ia carregar ele”.

As crianças também não apresentaram dificuldades em relatar que o menino branco exercia maior poder sobre o negro porque era livre, sendo o negro seu escravo. Também se recordaram de que as personagens foram para a mata e encontraram um quilombo. Em relação ao quilombo, apareceram muitas caracterizações que não estavam presentes na narrativa: “lugar bonito”, “tinha negros felizes”, “ninguém apanhava”, “todo mundo era livre lá”. Atribuir ao quilombo esse significado positivo fora relevante porque nos revelou a percepção negativa das crianças em relação à condição de escravo do negro fora desse espaço.

Em contrapartida, tinham também introjetado a ideia de que existiam lugares de resistência onde eram minimizadas as desigualdades sociais e opressão física por eles sofrida. Já em relação ao tratamento diferenciado recebido pelas duas personagens principais, no quilombo, foi necessário voltar ao texto para explicar melhor aos alunos que o menino negro, muito provavelmente, fora reconhecido como alguém de origem hierarquicamente superior que, raptado e trazido da África, vivera como pessoa escravizada no Brasil, mas deixara um descendente. Essa constatação foi relevante porque nenhum dos alunos havia imaginado tal possibilidade anteriormente. Pensar que, enquanto negros, poderiam ser descendentes da realeza produziu um rebuliço na sala.

O aluno V, que anteriormente já relatara episódios que sofrera por racismo, falou mais alto para um dos colegas do outro lado da sala: “... viu? Cuidado comigo... Eu não sou preto escravo, não... Eu sou filho de rei”. Concordei com V e completei dizendo que temos todos que respeitar uns aos outros, sim. E disse mais: “nossos antepassados poderiam muito bem ter sido reis, rainhas, príncipes e princesas”. Antes de completar o raciocínio, uma das alunas, de pele negra, questionou a informação e quis saber se havia mesmo princesa na África. Afirmei que sim, prometendo que iria fazer o “Dia de princesa” e ela seria a primeira escolhida para se

vestir de princesa africana. Nesse momento, a maioria das meninas então quis ser uma das escolhidas. Entretanto, quis começar com E, uma vez que tinha levantado o questionamento e era a aluna de pele mais escura na sala de aula.

Já sobre as questões finais, não houve nenhuma dificuldade em compreender que o menino que volta para casa é o branco, porque “o quilombo era o lugar do menino negro”, como afirmou o aluno R. De igual modo, a maior parte dos alunos compreendeu que ambas as personagens do texto, ao seu modo, passaram a lutar contra a escravidão, quando adultos.

4.7.9 Segunda interpretação

Para garantir a efetividade da leitura do texto e a valorização das contribuições do povo negro na cultura brasileira, voltamos à obra de Ruth Rocha, mas, dessa vez, atentando-nos mais para as ilustrações de Eva Furnari.

Questionário

- a) Em várias ilustrações aparecem o menino negro curvado ante o menino branco. O que isso significa?
- b) Na mata, ao encontrarem dois guerreiros negros, qual o sentimento, o quê o menino branco sentiu?
- c) O que Ioiô deve ter achado quando viu os guerreiros se curvarem ante Matias?
- d) No final da história há uma figura apresentando uma gaiola aberta e um pássaro voando fora dela. Quem você acha que esse pássaro deve representar?

Os alunos gostaram de voltar à história porque a descoberta da possibilidade de descendência da realeza africana pareceu-lhes diferente de tudo que haviam aprendido sobre a história dos negros. AB, por exemplo, em dado momento, aproximou-se da mesa do professor e perguntou, curiosamente: “Tem certeza de que esse negócio de gente preta que é rei é verdade?”. Antes de responder, pensei um pouco em como aquilo parecia lhe ter incomodado. Então lhe disse: “Tenho tanta certeza de que vou escolher você também para se vestir de príncipe africano junto com E. Você aceita?” Ele perguntou se não ficaria feio. Respondi que ele já era muito lindo, mas que iria ficar ainda mais. E depois de vestidos de príncipe e princesa, iríamos tirar fotos e fazer, posteriormente, um painel na escola.

Como havia poucos exemplares do livro, pedi para fotocopiar as imagens em folha A3, a fim de que visualizássemos melhor as ilustrações. Em relação à primeira questão que se referia ao menino negro aparecer curvado diante do branco, B disse que “era porque ele é escravo e tinha que obedecer”, mas K questionou se “isso não está errado? O menino preto que é o rei”. Perguntei se isso, provavelmente, se inverteria no fim da história e ela concordou que sim, uma vez que o menino negro seria reconhecido ainda como rei. Em relação à segunda questão, F disse que “o menino branco deveria ter ficado muito (...) (F disse uma palavra de baixo calão para se referir ao sentimento negativo do menino branco) da vida, porque achava que o rei era ele, porque ele que era branco”. Após pedir para que não usassem palavras daquele tipo, perguntei se todos concordavam com F e achavam que Ioiô ficara mesmo muito enfurecido por causa do reconhecimento de Matias como o rei. AB disse que “não, porque eles eram amigos e o menino branco queria que ele ficasse feliz”. R acrescentou que “primeiro ele ficou com medo de morrer, depois [é] que ele ficou feliz”.

Sobre a última ilustração, foi AM quem deu a melhor resposta aproximando-se mais da intenção da ilustradora. Segundo esse aluno, “o passarinho era como se fosse todos os escravos livres”. Questionei quem seria o rapaz perto da gaiola, a maioria reconheceu como sendo Ioiô no futuro e achavam que ele estava escrevendo uma carta para o amigo Matias, daí a caneta e o papel na mão.

4.7.10 Contextualização e expansão

Como expansão desta oficina, resolvemos enfeitar os dois meninos negros, escolhidos na sala, o máximo possível com adereços africanos e afro-brasileiros, fazendo várias adaptações em virtude da falta de materialidade para essa tarefa. Foram levados produtos de higiene pessoal, já que alguns dos alunos não demonstravam ter acesso a esses itens, mais alguns adereços para prepará-los para a foto, bem como para a possível confecção de um painel com algumas fotos e atividades feitas em sala que diziam respeito ao tema étnico-racial.

No dia escolhido para enfeitar as crianças, conversamos sobre como deveria ser um rei/rainha africano/a. A aluna B disse que “devem ser muito alegres e coloridos”, porque, segundo ela, “foi isso que eu vi quando procurei na internet”, referindo-se ao trabalho de pesquisa sobre o continente africano, realizado em oficina anterior. RB, outra aluna, disse que “deve ficar bonito igual à menina bonita do laço de fita e o menino Nito”, referindo-se a duas personagens abordadas anteriormente.

Após produzirmos os dois alunos escolhidos, todos pediram para ser o próximo a ser escolhido. Eu garanti que só escolheria os meninos e meninas negros para serem produzidos. Foi aí que, para uma grata surpresa, todos começaram a discutir por causa da cor da pele, mas cada um afirmando que era mais preto que o outro e não o contrário, como sempre ocorreu na sala de aula. Pela primeira vez, então, não vi olharem de modo negativo para a cor negra. Todos se autoafirmavam como negros/as e queriam fazer parte da realeza.

Por fim, confeccionamos um painel. Pedimos que um aluno do 3º ciclo, conhecido pela habilidade artística, fizesse o desenho de uma mata, tal qual aparece em uma das ilustrações da obra de Ruth Rocha. Depois, pintamos coletivamente o painel em sala e fotografamos as crianças escolhidas para serem enfeitadas como príncipe e princesa, na frente dele.

Figuras 30 e 31: Alunos escolhidos para se enfeitarem de príncipe/princesa afro brasileiros



Acervo pessoal do autor.

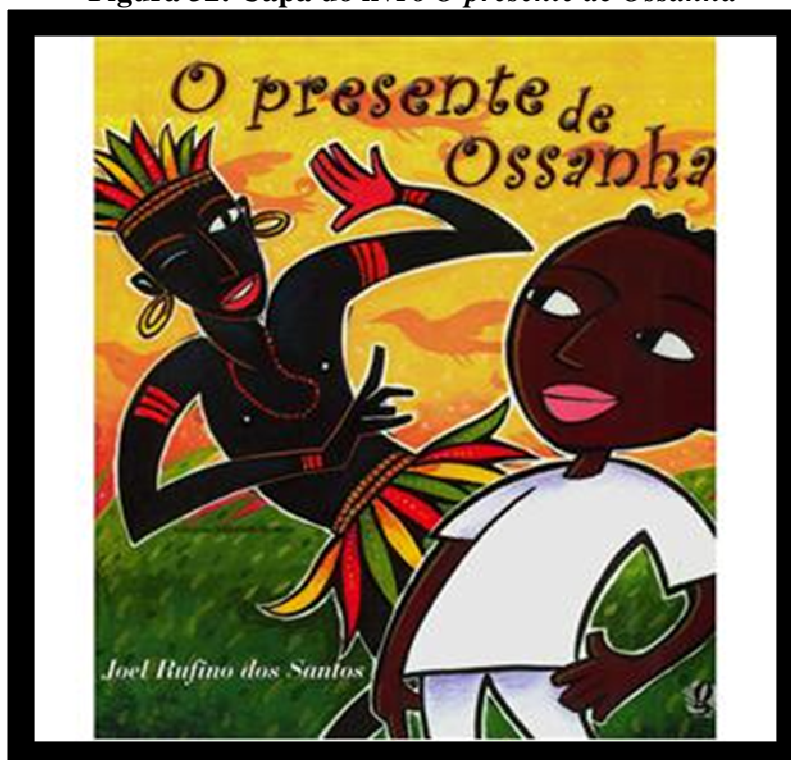
4.7.11 Análise de dados da oficina 5

É interessante observar que esta oficina foi gradualmente se encorpando, indo além do que fora planejado inicialmente. Esses acréscimos que foram sendo feitos surgiram da demanda dos alunos que passaram a inscrever nas atividades um pouco de si mesmo, tornando-se mais autônomos e autores, participantes ativos no processo do letramento.

E mais: a questão da negritude, a valorização da cultura negra e afro-brasileira foi sendo mais bem apreendida pela turma, que passou a se apropriar dos conhecimentos adquiridos na vida do cotidiano escolar. Essas questões só puderam ser efetivamente assimiladas à proporção que avançávamos nas fases do letramento. Daí a relevância de reiterarmos aqui nossa convicção de que muitas vezes o texto surpreende nossos planos. A polissemia dele, a participação ativa dos alunos, a mediação do professor, tudo isso acaba conduzindo o trabalho para resultados inesperados, surpreendendo o próprio pesquisador.

4.8 Oficina 6: O presente de Ossanha

Figura 32: Capa do livro *O presente de Ossanha*



SANTOS, Joel Rufino dos. *Presente de Ossanha*. São Paulo: Global: 2006. Ilustrações: Maurício Veneza.

4.8.1 Objetivos

- Apresentar às crianças paradigmas religiosos africanos;
- Abordar o sentimento de generosidade como forma de neutralizar conflitos entre dominador e dominado;
- Despertar os alunos para fatos importantes da História Negra do Brasil.

4.8.2 Material

Lápis, papel.

4.8.3 Carga horária

Três aulas de 60 minutos cada uma, em média.

4.8.4 Sinopse da obra

Presente de Ossanha é uma narrativa de autoria de Joel Rufino dos Santos, um dos maiores pesquisadores da cultura negra do Brasil. Nessa obra, conta-se a história de um menino que é comprado por um dono de engenho, como escravo, para brincar com seu filho. Não tinha nome e chamavam-no de Moleque. O garoto servia de cavalo para o menino branco e o patrão esfregava as mãos. Um dia, num domingo, o menino entra no mato e lhe aparece Ossanha, divindade africana que criou as plantas medicinais. Ela lhe dá um visgo que lhe possibilita a captura de um pássaro, de nome Cora, ave belíssima, cantadora e que aprendia tudo.

Há um corte na história e o conto narra um mito africano, explicando por que Ossanha toma conta dos matos e plantas. Quem lhe deu poder para ser senhora dos matos foi o deus Olorum. Acontece que Ossanha não distribuía as ervas para todos. As plantas serviam para curar, para alimentar e enfeitar a casa. Quando alguém queria uma planta, Ossanha mentia e dizia que estava em falta. Sabendo disso, seu irmão contou a Iansã como o egoísmo de Ossanha impedia a distribuição das plantas. Iansã soltou uma ventania e espalhou pelo mundo as ervas de Ossanha. É por isso que ela vive em todos os matos recolhendo as plantas que Iansã espalhou.

Ossanha deu um visgo para o menino negro pegar o pássaro Cora, que era lindo, cantador e aprendia tudo. O pequeno escravo passou a ser o centro das atenções. Vinham pessoas de todos os lugares para ver a ave. Começaram a botar preço no pássaro, mas o menino não vendia. O patrão resolveu comprar a ave. Com o dinheiro, o garoto negro poderia comprar sua liberdade, mas ele não vendia Cora. Por vingança, o patrão decidiu vender Moleque. O menino branco, seu amigo, ficou muito triste, pois brincava com o garoto negro. No outro dia, de manhã, após a venda do garoto pelo fazendeiro, o menino branco teve uma surpresa: encontrou a gaiola com a ave, que passou a cantar quando o viu.

A relação tensa entre negro e branco é apresentada com grande sutileza, sem ressentimentos. Estamos diante de um texto original, que não esconde a discriminação, mas não faz dela uma denúncia direta. O menino nem nome tem. É chamado de Moleque, remetendo ao anonimato do negro. Essa ausência de identidade muda quando ele recebe a ajuda de Ossanha, que lhe dá de presente o pássaro Cora. A partir daí, o garoto negro passa a ser o centro das atenções. A ave serve como uma forma de compartilhamento e diversão entre brancos e negros. Através de Cora, Moleque adquire uma identidade. Vale salientar que o pássaro preso funciona como metáfora do garoto negro, que é escravo. A prisão da ave não impede que ela continue cantando e seja contemplada em sua beleza. Importa ainda ressaltar que o nome da ave - Cora - está associado à palavra *cor* e ao verbo *corar*. Pode-se arriscar aqui uma leitura desse nome: o menino negro, sem nome, se espelha no pássaro, toma metaforicamente outra cor, ao ser admirado pelos moradores da fazenda. Acontece que o preço do pássaro Cora começa a subir e o patrão resolve comprá-lo. Entra aí a questão do lucro. Enquanto o garoto quer o pássaro para brincar e congregar as pessoas, o patrão pensa apenas no valor da ave. A tensão aumenta com a venda do menino negro. O garoto branco fica só, triste e sem o companheiro. O final do conto é surpreendente. O conflito entre branco e negro se dissolve com a generosidade do menino negro, que mesmo sendo vendido, deixa de presente o pássaro para o garoto branco. A criança desaparece, mas deixa como marca a ave que canta e a sua beleza.

Outro ponto importante na história é a presença da religião negra, vista com simpatia e sem preconceito. É Ossanha quem dá de presente ao garoto a ave. Vale notar ainda que entre o menino branco e o negro não há rivalidade. Ela vem do adulto, no caso o fazendeiro, que vê o negro como um mero objeto e quer o pássaro como fonte de renda.

Quanto às ilustrações, na primeira página há o rosto do garoto branco e do negro em lados opostos, com um sol nascendo ao fundo. A segunda ilustração mostra a alegria e a ótima convivência entre o filho do senhor do engenho e Moleque. Na terceira, vemos a deusa

Ossanha que aparece ao garoto e lhe dá o visgo para capturar o pássaro. A quarta apresenta Moleque alegre com o pássaro Cora na gaiola, sendo observado pela família do patrão. Na quinta, o garoto branco implora ao pai para não vender o companheiro. Na antepenúltima ilustração, há o desenho de uma cama vazia do garoto branco e na última gravura, uma janela aberta com o pássaro na gaiola, presente do menino negro a seu companheiro. Essa janela é também importante na narrativa e funciona como uma metáfora, uma possibilidade de convivência entre brancos e negros. Através do pássaro Cora, o pequeno escravo abre uma janela, quebra metaforicamente a parede da cor e acena para a solidariedade entre as raças.

A maior parte das ilustrações reproduz o enredo, mas há algumas que merecem destaque. O menino negro sempre está de roupas brancas, insinuando assim uma aproximação entre as raças. A primeira ilustração – a dos dois rostos – um branco e um negro em lados opostos – aponta para a discriminação que, no final da história, é dissolvida com o presente dado por Moleque ao filho do fazendeiro.

Joel Rufino consegue criar uma narrativa rica, questionando a situação do negro na História do Brasil. Problemas como escravidão, identidade, crenças africanas, autoestima, convivência fraterna entre crianças brancas e negras e a ganância dos mais fortes aparecem sutilmente. Em várias histórias de temática étnico-racial, muitos autores colocam enredos envolvendo a cultura africana de modo exótico, sem questionar a tensão entre as raças. Joel Rufino não joga para debaixo do tapete a relação tensa entre negros e brancos, apresentando um final de história em que o negro paga a vingança do fazendeiro com um presente dos deuses africanos, colorindo essa tensão e abrindo uma janela para dissolver a discriminação.

4.8.5 Motivação

Para motivarmos os alunos em relação a essa narrativa de Joel Rufino dos Santos - *Presente de Ossanha* - foram feitas algumas perguntas:

Questionário

- a) Quem gosta de receber presentes?
- b) Qual seria o presente ideal que você gostaria de receber?
- c) Quanto custa esse presente: barato, caro ou muito caro?

Em relação à pergunta se eles gostavam de receber presentes, em datas especiais ou em qualquer outra data, a resposta dos alunos foi um unânime sim. Passamos, então, para a questão de qual seria o presente ideal. Após as respostas mais variadas possíveis, fizemos uma lista no quadro-negro dos presentes preferidos. K, uma das alunas mais extrovertidas, pediu para separarmos os presentes de meninos e meninas. Feito isso, constatamos que a maioria, independente do gênero, preferia brinquedos. Antes de copiarmos a lista, questionei se sabiam o valor dos brinquedos e a possibilidade de recebê-los. Quase todos disseram que a família não possuía condições para lhes dar exatamente o que queriam. Assim, acabavam recebendo presentes nem sempre desejados. Finalizamos a conversa reforçando a ideia de que presente era uma dádiva oferecida por alguém para demonstrar seu sentimento. Daí a importância de se aceitar de bom grado o mimo.

4.8.6 Introdução

Posteriormente, apresentamos a obra infantil: *Presente de Ossanha*, perguntando, ao mostrar a capa do livro na qual havia um menino negro e a entidade africana Ossanha, se imaginavam quem seria presenteado e qual seria o presente.

Questionário

- a) Na capa do livro há duas personagens. Quem você acha que será presenteado?
- b) Na narrativa, qual seria o presente que uma das personagens recebe?

Alguns não se arriscaram a opinar, mas AM respondeu que “o preto que era adulto daria o presente ao menino”, e conclui dizendo: “... E acho que deve ser um brinquedo mesmo”. Em seguida, foram apresentados alguns dados do livro: sobre o autor, ilustrador e editora. Por fim, dissemos, então, que passaríamos ao momento da contação de história realizado por PS e que os alunos iriam averiguar as hipóteses levantadas em relação ao texto *Presente de Ossanha*.

4.8.7 Leitura e interpretação

Este momento da contação de histórias, em especial, foi o que teve uma melhor audiência das crianças, porque PS iniciou perguntando quem gostava de presentes e, ante a

algazarra das crianças, apresentou o título da história, comentando sobre a personagem Ossanha, afirmando que essa entidade havia mandado presentes para todos que ouvissem a história que iria ser contada. As crianças foram muito participativas e, em muitos momentos, olhavam curiosas para a grande mala enfeitada que PS exibiu à frente do palco.

O momento mais emocionante da história foi quando PS tirou da mala uma folha branca e com ela em mãos, foi descrevendo um pássaro, capturado por um menino negro com a ajuda de Ossanha. Enquanto fazia a descrição, o contador de histórias ia rasgando e dobrando o papel até moldá-lo no formato de um grande passarinho. Ao movimentá-lo com uma das mãos, havia a semelhança do bater de asas de um pássaro em pleno voo, arrancando de toda a plateia uma salva de palmas. Ao finalizar a história, PS fez um breve suspense, reforçou a bondade da entidade africana, afirmando que ela mandara presentes para todas as crianças que gostavam de ouvir histórias, distribuindo então para cada uma um pirulito de chocolate. Nele estava colada a figura de um menino negro feito de material eva marrom.

Posteriormente a essa parte da contação de histórias, fizemos uma atividade de leitura e interpretação do texto na busca de tornar mais efetivas as contribuições que a narrativa poderia possibilitar tanto na percepção quanto na existência do racismo, bem como na minimização dele. Assim, foram elaboradas algumas questões, que, discutidas após releitura do texto, levavam à reflexão acerca do preconceito racial.

Questionário

- a) Quais os nomes das duas personagens que aparecem na imagem?
- b) Quem são as outras personagens que aparecem na história?
- c) Que diferença havia entre os dois meninos no texto?
- e) A diferença entre os meninos atrapalhou ou não a amizade deles? Explique.
- f) Que fato ocorreu que levou à separação dos garotos?
- g) De quem era o pássaro Cora? Quem queria comprá-lo? Por quê?
- h) Em sua opinião, por que o pássaro Cora não foi vendido e trocado pela liberdade do menino escravo?
- i) Ao ser vendido e levado para longe, que sentimentos o garoto negro teve em relação ao seu senhor, o dono de escravos? Explique.
- h) O menino negro deu ou vendeu o pássaro Cora, ao final da história? O que o levou, em sua opinião, a tomar essa decisão?

- j) Em sua opinião, quem demonstrou mais sentimento de vingança: moleque ou seu senhor? Explique.
- k) Na história, quem foi mais vingativo e quem agiu com mais generosidade?
- l) Escreva uma frase sobre a atitude do fazendeiro e uma sobre a atitude do menino, após ser vendido.

Nas perguntas da atividade proposta, as crianças não tiveram dificuldades em reconhecer as personagens principais e secundárias porque, além da etapa de introdução e motivação, nas quais já iniciáramos uma familiarização com o texto, houve a contação de histórias e, além disso, retomamos o texto em sala de aula. Assim, em relação à caracterização das personagens, tornou-se evidente para todos as diferenças existentes entre as duas crianças da narrativa: Ricardo, o menino branco é rico, e Moleque, o garoto negro é escravo. Para a maior parte dos alunos, essas diferenças, embora fossem bem ressaltadas no texto, não foram suficientes para impedir que os dois meninos tivessem uma forte ligação de amizade entre si, como vemos nas respostas de AM e I:

ELES AINDA É AMIGO [sic] NO CORAÇÃO.

Aluno AM

Porque a amizade é forte.

Aluna I

Assim, para a maioria, o que interrompe essa amizade é a atitude do pai do garoto Ricardo que, contrariado, vende Moleque pelo fato de ele não lhe ter vendido o pássaro Cora. De igual modo, foi unânime a percepção de que a ave pertencia a Moleque. Questionados quanto ao porquê de o menino não se desfazer da ave, os alunos dão várias razões para isso:

Porque o pássaro é especiau [sic].

Aluna I

Porque o pássaro era bonito.

Aluno AB

[...] é encantado e especial.

Aluna RB

[...] era seu 2º amigo.

Aluno D

[...] era muito especial para Moleque.

Aluna B

As crianças não atribuem a Moleque nenhum sentimento negativo para com o seu senhor, quando ele o vende. Ao contrário, projetam nele um caráter de bondade e afirmam que, embora tenha ficado “muito triste”, como afirmou, por exemplo, a aluna B, essa tristeza não era pela má ação do pai de Ricardo, mas pela consequência dela, uma vez que, como diz RB: “Ele ficou triste porque foi separado do amigo”.

E é por atribuir bondade ao menino negro que os alunos afirmam que ele deixara a ave para Ricardo, filho de seu senhor. Desse modo, quando perguntamos qual razão motivaria Moleque a dar o pássaro, quando podia tê-lo vendido e comprado sua liberdade, disseram que:

Deu porque queria lembrar a amizade.

Aluno R

A amizade era tão forte que ele deu ao [amigo] em vez [sic] de vender.

Aluna RB

Assim, reconhecendo a importância do pássaro para o menino escravo, todos o caracterizam como sendo bondoso, devido a sua ação, já que “em vez [sic] de ganhar a liberdade dele ele deu o pássaro valioso”, como bem ressaltou a aluna B.

Por fim, pedimos que os alunos escrevessem uma frase dando sua opinião acerca da atitude do senhor de escravos que vende Moleque e da reação do garoto que, apesar de injustiçado, presenteia o amigo com o pássaro Cora. Não foi difícil encontrar nas frases escritas pelos alunos a constatação de que o homem tivera uma má e vingativa atitude e que o dono da ave, ao contrário, fora generoso em sua ação. Algumas crianças fizeram uma frase apenas para falar das duas personagens:

O moleque foi generoso e o pai de Ricardo foi vingativo.

Aluno F

O pai de Ricardo foi ruim o Moleque foi amigaveu [sic].

Aluno R

Outras fizeram frases distintas e mais elaboradas:

O pai de Ricardo é mau e vingativo e *vedeu* o Moleque porque Moleque não quis *veder* o pássaro. Moleque foi *onesto* e bom de dar o pássaro para Ricardo [sic].

Aluno AB

O pai de Ricardo vendeu o Moleque porque estava furioso porque o moleque não quis *veder* [sic] o pássaro. E o pai teve a atitude vingativa. O moleque foi bondoso de ter dado o pássaro para Ricardo mesmo se o pai de Ricardo vendeu o moleque.

Aluna B

Essa atividade permitiu aos alunos a melhor compreensão do texto, reconhecendo as dificuldades encontradas pelo menino negro e escravo, separado do amigo, por seu senhor mau e vingativo. Também conseguiram avaliar melhor a ação do menino que, sem demonstrar ressentimentos, doa o pássaro Cora ao filho daquele que o vendera, revelando seu nobre caráter.

4.8.8 Contextualização e expansão

Na aula seguinte, em sala de aula, retomamos a leitura do livro de Joel Rufino dos Santos e iniciamos a discussão acerca da importância da amizade, baseando-nos nas duas personagens do livro abordado: o menino branco e o negro escravizado. Como a turma já estava reunida, em sua maioria, desde o período da Educação Infantil, ou seja, em média, há cinco anos, detivemo-nos mais sobre os amigos que haviam mudado de escola: Onde estariam? Como estariam? Como fazer contato? Alguns alunos responderam que os antigos colegas deveriam estar bem; outros manifestaram saudade. Houve ainda depoimentos de algumas crianças que disseram que a saída de alguns colegas contribuiu para a turma avançar

mais porque eles eram muito bagunceiros e atrapalhavam as aulas. Foi nesse exato momento que, retomando a fala, perguntei como poderíamos contactar os colegas dos quais sentiam saudade.

Em nossa sociedade moderna, totalmente influenciada por tecnologia, esperava que a maior parte dissesse que poderíamos telefonar, enviar e-mails ou mensagem por aplicativos mais recentes. De fato, algumas crianças citaram essa possibilidade, mas, surpreendentemente, uma boa parte delas disse que poderíamos enviar cartas. Questionei se alguém na sala já havia recebido alguma carta. Quase toda a turma disse que, neste mesmo ano em que a pesquisa se realizava, algum familiar lera para eles a carta de algum parente presidiário.


Ainda indaguei se se lembravam do conteúdo das cartas, disseram que sim. AM disse: “meu tio morreu este ano na cadeia e na última carta que mandou, pediu pra minha avó não ir mais visitar ele porque ele não gostava que ela fosse lá porque era um lugar muito ruim”. A narração do garoto foi entrecortada pelo choro. Abracei o aluno, meio estupefato diante da situação inusitada. Aí então começaram os relatos, cada um mais deprimente que o outro: “meu pai ficou na cadeia um tempão porque não pagou pensão pra outra mulher dele”, disse KK. “Minha mãe está presa ainda, minha avó escreve pra ela, mas meu avô não gosta, não”, falou KG. Duas alunas começaram a chorar também, uma disse que o pai fora preso e ela o visitara algumas vezes. Perguntei se ela, E, queria relatar a experiência, mas acenou negativamente com a cabeça. A outra, L, disse que tinha um tio preso também, “por causa de droga”, finalizou ela. Antes de mudar de assunto, deixei F desabafar, em relação à situação que já relatara durante a primeira oficina, acerca do que enfrentava em casa com o irmão, menor infrator, e a mãe que, segundo ele, tanto sofria.

Após acalmar os ânimos das crianças, algumas estavam mais exaltadas, voltamos a falar da história abordada. A partir da experiência que os alunos já apresentavam em relação ao gênero carta, pedi que se colocassem então no lugar do menino negro que havia sido vendido a outro senhor de escravos, separando-o de seu melhor amigo, e escrevessem uma carta ao amigo, relatando como estava física e emocionalmente após a separação forçada.

Os alunos tiveram algumas dificuldades quanto ao formato padrão do gênero carta, principalmente no começo da escrita. Fizemos coletivamente a escrita do que deveria vir antes e depois do corpo da carta. Pedimos que escrevessem sozinhos, então, a mensagem. A aluna K sugeriu que escrevêssemos para os familiares encarcerados, mas, prevendo a problemática em relação ao reforço da dolorosa exposição às lembranças relacionadas aos atos ilícitos dos familiares, disse que, aprendendo a escrever o gênero, poderíamos fazer uso da escrita dele

em qualquer situação. Sugeri ainda que escrevessem para algum dos amigos que haviam saído da escola, mas a própria K foi quem interrompeu para dizer “não vai dar pra entregar a carta mesmo, então num vai fazer diferença pra quem a gente vai escrever agora, né?”.

Figura 33: Carta escrita pelo aluno R

	ESCOLA MUNICIPAL BELO HORIZONTE	
	DISCIPLINA:	
	PROF. (º):	André Amancio
	NOME:	RODRIGO
PRODUÇÃO DE TEXTO		
MEU QUERIDO AMIGO		
AQUI ESTA RUIM PORQUE		
NÃO TEM NIGEM BARABRINCA		
AQUI EU FICO TRABALHANDO		
PORQUE VIDA DE NEGRO É DIFÍCIL		
EU DECHEI O PASARINHO NA JANELA		
EU INCINEI O SEU ASSOBO		
DEFERIDO PARA A LEMBRA DE MIN		
NUNCA ESQUEÇA DE MIN		
ESPERO VER VOCE DE NOVO!		
ASSINATURA: M		

Após a escrita das cartas, ainda escrevemos no envelope e trabalhamos sua função social, bem como as distinções entre destinatário e remetente, a importância do selo na emissão da carta, CEP (Código de Endereçamento Postal). Com uma folha de ofício, fizemos um modelo individual de envelope e cada aluno foi convidado a inventar o endereço do destinatário e mesmo do remetente, visto que a maioria não sabia o CEP da rua onde morava. Na verdade, muitas crianças afirmaram morar em becos, mais conhecidos por nomes informais ou números. Ainda assim, insistimos em fazer uma simulação do ato formal de se escrever o gênero carta.

4.8.9 Análise de dados

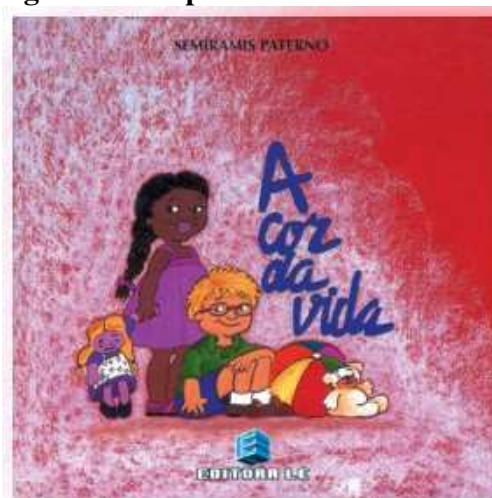
Esta oficina foi inusitada. Surgiram dois dados novos não previstos na pesquisa. A separação entre o menino branco e o negro, na história, levou as crianças a fazerem uma associação com a separação de vários garotos da turma de seus pais, a maioria deles negros, que estavam presos. Assim, a imagem da discriminação social surgiu duplamente: com a questão da cor acrescida de um dado novo, a situação de pais ou outros familiares vivendo em presídios.

Além disso, a atividade mostrou como um gênero textual, como a carta, que está em desaparecimento na atualidade, tem grande valor para os filhos de presidiários, separados dos pais e sem acesso à tecnologia. O gênero carta, para muitas crianças dessa turma, que vivenciavam essa situação de familiares em conflito com a lei, tornou-se então uma “ponte de afetos”. Às vezes, numa oficina, os próprios alunos levam o professor a adequar seu conteúdo ao contexto social e cultural.

Essa oficina deu-nos ainda a convicção de que a literatura permite que os alunos façam associações relacionadas ao cotidiano vivido por eles, às vezes, é fato, mais cruel do que a própria história narrada. Nesse sentido, o texto literário, na sua polissemia, possibilita assim conexões inesperadas no desenvolvimento de uma oficina, conexões estas que surpreendem não só o professor, mas surpreenderiam até mesmo o autor da obra abordada, caso soubesse dessa experiência.

4.9 Oficina 7: A cor da vida

Figura 34: Capa do livro *A cor da vida*



PATERNO, Semíramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

4.9.1 Objetivos

- Possibilitar, através do texto visual, a manifestação oral de alunos com dificuldade na escrita.
- Avaliar se houve mudança de comportamento em relação à diversidade étnico-racial;
- Verificar se o texto visual perde ou ganha eficácia em relação ao texto escrito;
- Avaliar a habilidade dos alunos na leitura de texto não verbal.

4.9.2 Materiais

Vídeo, papel, lápis.

4.9.3 Carga horária

Dois aulas de 60 minutos cada uma, em média.

4.9.4 Sinopse da obra

O livro se destaca por priorizar a imagem. No início temos uma rua, num bairro do centro. Passam pessoas com roupas de um nível social de classe média, todas brancas. Apenas duas pessoas negras, uma mãe de mãos dadas com a filha. A menina carrega uma boneca loura e a mãe, um livro. A mãe loura está com várias bolsas de compra e o filho puxa um ursinho branco. Nota-se que o nível econômico dessa mãe é alto, já que fez muitas compras e tem uma bolsa elegante. Na segunda ilustração, de um lado está a mãe negra com a filha e um menino louro, puxando a saia da mãe branca, cheia de bolsas. As duas crianças se olham de modo carinhoso e o desenho insinua uma possível amizade entre elas.

No desenho seguinte, o terceiro, a menina negra e o menino louro já estão de mãos dadas. Ao lado está outra mulher, negra, que observa. Há apenas a metade do corpo dessa mulher, que parece observar as crianças e perceber que elas poderiam estar perdidas. A quarta ilustração mostra o espanto das duas mães com o sumiço dos meninos. Ao fundo da ilustração da mãe branca, há uma cor violeta, quase escura. Na ilustração da mãe negra há um fundo amarelado. Na primeira, nota-se a presença da bolsa e das sacolas. Na segunda, destaca-se o

livro. A quinta figura mostra o rosto das duas mães de frente uma para outra demonstrando raiva pelo desaparecimento das crianças. A imagem do confronto é patente: olhos arregalados, semblante raivoso, dentes à mostra, insinuando ódio não apenas pelo desaparecimento, mas, no plano latente, pela diferença de cor. Na sexta ilustração encontramos as duas mães correndo, deixando de lado os objetos, que voam no ar, procurando desesperadamente seus filhos. Na sétima, vemos as crianças brincando alegremente; a menina negra com o ursinho do colega e a boneca loura, perto do menino branco que puxa a corda de um pião. Já na oitava ilustração, as duas mães observam as duas crianças com as mãos na cintura, mais tranquilas com olhar de repreensão pelo sumiço. Os meninos dormem e a gravura insinua uma ausência de discriminação entre as crianças. Na nona, as mães correm em direção aos filhos. Na décima, temos as duas mães, a preta com a criança loura e a loura com a menina preta. A última ilustração mostra as duas crianças, a loura oferecendo um ramalhete de flores para a menina negra. As duas últimas cenas já sugerem uma lição dada pelas crianças: a convivência pacífica entre brancos e negros.

A narrativa mostra a tensão entre brancos e negros, mas essa tensão não se dá entre as crianças, mas entre os adultos. A narrativa sugere que as crianças podem ensinar aos pais que o racismo é um preconceito absurdo. Outro ponto importante da história é que a mãe de cor preta carrega um livro e sua filha tem uma boneca loura, o que significa que ela tem algum nível cultural e maior consciência do racismo, dando assim o primeiro passo na superação do preconceito. A mãe loura é apresentada como uma pessoa consumista, rica e prepotente. As diferenças de classe são mostradas também nas ilustrações. A mãe branca usa roupas caras, o que não acontece com a negra, que é de classe média, mas não tem um nível econômico elevado, embora tenha melhor nível cultural. No final da história, nota-se que a mãe loura, carregando a criança negra, já está começando a mudar sua consciência em relação ao racismo.

4.9.5 Motivação

Para motivarmos os alunos para a leitura da obra infantil de Semíramis Paterno, iniciamos com uma brincadeira, já conhecida pelas crianças, a *mímica*. Nosso objetivo era que as crianças reconhecessem a importância dos gestos na descoberta das palavras. Tal atividade seria fundamental para auxiliar na interpretação do texto, ainda mais em uma narrativa sem palavras, ou seja, uma narrativa visual. A brincadeira consistia na divisão dos participantes em duas equipes. Em pedaços de papel escrevemos nomes de animais, objetos, brincadeiras.

Sorteados os papezinhos entre os participantes dos grupos, estes não poderiam revelar o que estivesse escrito. Desse modo, por meio de gestos do representante, o resto do grupo deveria adivinhar qual era a palavra escrita no papel.

Apesar de determinarmos um tempo para as equipes desvendarem a mímica, a tarefa não era fácil para algumas das crianças. Assim, para facilitar a brincadeira, combinamos que, após um tempo estipulado, poderiam fazer desenhos no quadro para auxiliar na descoberta de palavras que julgassem mais complexas, desde que, optando por esse recurso, o grupo que acertasse receberia apenas a metade dos pontos nessa rodada.

Depois de brincarmos um tempo de mímica, discutimos quais estratégias as crianças utilizaram para desvendar o que o colega tentava revelar sem palavras. Alguns disseram que reparavam mais na gesticulação das mãos, outros, na fisionomia do rosto. Um grupo ainda disse que tinha que prestar atenção em tudo e uns poucos alunos revelaram que só com o auxílio do desenho feito no quadro conseguiram descobrir o que estava escrito no papelzinho dado.

4.9.6 Introdução

Após os relatos referentes à brincadeira de mímica, apresentamos a obra: *A cor da vida*, sendo dito que ela não continha texto verbal. Os alunos, em sua maioria, já haviam tido acesso a alguma narrativa visual, mas como quisessem ver as imagens e houvesse apenas um exemplar do livro, combinamos de visualizá-lo melhor na TV da biblioteca. Para isso, no dia seguinte, foi levado o livro animado da obra *A cor da vida*, disponibilizado através do sítio de compartilhamento de vídeos *YouTube*, na internet, bem como aproveitamos para passar outros vídeos relacionados ao tema de responsabilidade do projeto *A Cor da Cultura*. Segundo a pesquisa que fizemos no sítio oficial desse projeto, ele se trata de:

[...] um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial (<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto/acesso> em 30 de out. 2016).

Ainda no sítio oficial mencionado, encontramos que, “*A cor da cultura* teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista

afirmativo”. Assim, devido a esse investimento na questão étnico-racial, utilizamo-nos de alguns materiais desse projeto, disponibilizados na internet, durante algumas aulas na biblioteca.

4.9.7 Leitura e interpretação

Figura 35: Alunos assistindo o livro animado: *A cor da vida* e outros vídeos



Acervo pessoal do autor

Na biblioteca, combinamos de ver o vídeo do livro que apresentava, de duas em duas, as páginas da obra *A cor da vida*, com interrupções e, a cada página, os alunos deveriam responder perguntas para garantir a compreensão do texto. Posteriormente, o livro-vídeo seria mostrado integralmente. Desse modo, após mostrávamos uma determinada imagem do livro, dava-se uma pausa para, em seguida, fazer a pergunta referente àquela ilustração, íamos discutindo e respondendo oralmente. Havia uma câmera posicionada em cima de uma das mesas, como vínhamos fazendo nas atividades relativas a esta pesquisa e, a partir dessas gravações revisamos e elaboramos a análise das respostas dadas.

Questionário

- a) Como as personagens estão vestidas nas páginas 4 e 5? Em que espaço elas estão?
- b) O que as mães das crianças gostam de fazer? Como você descobriu isso?
- c) O que ocorre nas páginas 6 e 7?

- d) Nas cenas 8 e 9, o que as duas crianças (a criança negra e a branca) resolveram fazer?
- e) Por que tomaram a decisão de praticar essa ação?
- f) Nas páginas 10 e 11, como você interpreta a expressão das mães?
- g) Nas páginas 12 e 13, como você avalia a expressão das mães?
- h) Por que uma mãe está com essa expressão contra a outra?
- i) Nas páginas 14 e 15, o que as mães estão fazendo?
- j) Como você pode provar que elas estão praticando essa ação?
- k) Por que as mães estão praticando essa ação?
- l) Qual a expressão das crianças nas páginas 16 e 17?
- m) Nas páginas 18 e 19, como você interpreta o semblante das mães? E das crianças?
- n) Qual a intenção das mães na corrida?
- o) O que a gravura sugere a vocês nas páginas 22 e 23?

Em relação às páginas 4 e 5, pedimos para descrever a cena e caracterizar as personagens. Não houve dificuldades em se reconhecer que as crianças estivessem com as mães em um lugar muito movimentado. Alguns disseram que estavam na rua, outros que estavam no shopping, por causa da quantidade de sacolas que a mulher branca carregava consigo. Ainda sobre essa imagem, perguntamos o que imaginavam que as mulheres, mães das crianças, gostavam de fazer. Apesar de não mostrar a imagem do rosto delas, dando-se ênfase às crianças, os alunos fixaram-se nos objetos que elas carregavam e R, por exemplo, disse que “A branca gosta de fazer compras, a outra gosta de estudar”. Perguntei como chegara a essa conclusão e ele respondeu que uma carregava muitas sacolas e a outra, um livro grande.

As ilustrações seguintes, páginas 6 e 7, mostravam certa afinidade entre as crianças, assim que elas “trombaram” entre si, como descreveu o aluno R, quando perguntamos o que ocorrera na cena. Após esse episódio, nas páginas 8 e 9, pedimos que explicassem o que as duas personagens do texto resolveram fazer. O aluno AB disse que “eles se soltaram da mão da mãe deles e resolveram fugir”. Insisti para que dissesse o que levaria aquelas duas crianças a tomarem essa iniciativa. O próprio AB disse que “elas queriam se conhecer, ser amigos”.

Nas páginas 10 e 11 que, finalmente, apresentam o rosto das mães, antes vistas apenas da cintura para baixo nas ilustrações, víamos ambas, cada uma em uma das respectivas páginas, com as mãos à boca bem aberta e os olhos arregalados. Interrogados sobre o que significava aquela expressão, a aluna K levou a mão à boca e fez um prolongado “oh”, dando a ideia de que significasse uma interjeição. Ainda insisti sobre qual seria o sentimento que

levaria a esse gesto e som. A aluna B disse que “elas estavam assustadas porque viram que os filhos delas tinham fugido”.

É na página 12 e 13 que as mulheres finalmente têm um encontro. Ambas estão com uma expressão de raiva: testa contra testa, rangendo os dentes, olhos vermelhos e arregalados e sobrelha franzida. Perguntei então o que sugeriria essa expressão da mãe. “Raiva!” disseram os alunos em coro, mas quis saber o que as levava a ter esse sentimento uma contra a outra. “Deve ser racismo!”, disse AB, “porque a branca deve achar que a filha da preta estava errada e tem gente branca que não gosta de preto”, completou o aluno. Após dizer que averiguaríamos essa hipótese até o final do texto, apresentei as páginas 14 e 15, pedindo que relatassem qual era a ação que as mães faziam ali. “Elas estão correndo”, disse F. Perguntei como poderíamos garantir que estivessem correndo. B respondeu que “o livro e as compras estavam todos espalhados no ar”. Já AM completou dizendo “Tem umas fumacinhas perto dos pés, deve ser poeira”, mostrou o aluno, apontando com uma das mãos. Ainda quis saber o porquê de elas estarem correndo e foi K quem respondeu rapidamente: “pra salvar os filhos delas, que fugiram”. Em relação às páginas 16 e 17, pedi que descrevessem a cena. Os alunos disseram que as crianças estavam brincando e nomearam os variados brinquedos que aparecem na imagem. Questionei se pareciam tão raivosas ou assustadas diante da mãe deles e AB respondeu “Eles são amigos. Não têm preconceito”. Já em relação às páginas 18 e 19, incentivei os alunos a detalharem a cena, em que as mães demonstravam tranquilidade, ao encontrarem seus filhos. B disse que as crianças dormiam uma em cima da outra. Questionei se tinham um semblante feliz ou preocupado. “Feliz!”, disse a aluna. Quis saber como estavam as mães. AM respondeu que “elas estão meio tristes e meio bravas.” A aluna K interrompeu o colega e disse “elas estão é cansadas de tanto correr... Olha lá! A mãe do menino loirinho até perdeu um sapato de tanto correr”, disse, enquanto mostrava que um dos pés descalços da mulher branca. Nas páginas 20 e 21, víamos as duas mães de braços abertos correndo em direção às duas crianças que se encontravam acordadas. Perguntei qual era a intenção que aquelas mulheres teriam. Sem exceção, todos disseram que elas iriam abraçar os próprios filhos. Entretanto, ao mudarmos para as páginas 22 e 23, vimos a mãe negra com o menino loiro no colo e a branca com a menina negra, ambas com uma expressão de felicidade e serenidade no rosto. Percebendo a surpresa no olhar dos alunos enquanto admiravam a cena, perguntei-lhes o que a imagem nos sugeria. Alguns disseram que todos ficaram amigos, ao final da história e AB, que percebera um tom de racismo desde o início da narrativa, disse “agora elas não têm mais preconceito não, né”. Por fim, assistimos mais uma vez ao vídeo, desta vez sem interrupções.

4.9.8 Contextualização e expansão

Antes de finalizarmos esta oficina, pedimos ainda aos alunos que se colocassem hipoteticamente no lugar das duas personagens do texto, o menino loiro e a menina negra, para escreverem uma carta, bilhete ou cartão para as mães opostas, ou seja, o menino loiro deveria se corresponder com a mãe negra e a menina negra com a mãe branca. Os alunos deveriam imaginar o que as crianças teriam a dizer após o episódio ocorrido, em especial, após o desfecho inusitado do texto quando são pegos no colo, um pela mãe do outro. Mais uma vez utilizamo-nos do espaço da biblioteca para essa atividade, uma vez que tivemos que retomar a história, repassando o vídeo com o livro animado. Assim que assistimos ao vídeo-livro, os alunos se dividiram em grupos nas mesas e se dispuseram a realizar a tarefa, que foi dividida em duas partes. Na primeira parte, os alunos deveriam dizer o que teria escrito o menino loiro para a mãe negra. Já na segunda, o que a menina negra escreveria para a mãe branca. Deixamos a ordem para realização da tarefa de livre escolha do aluno. Aqueles que apresentavam mais dificuldades poderiam fazer apenas uma das tarefas ou realizá-la com auxílio de um colega.

Atividade

Escolha uma das alternativas e faça o que se pede:

a) Imagine que você seja o menino loiro da narrativa. Após o final da história, o que será que ele disse à mulher negra? Escreva uma carta, bilhete ou cartão para expressar o quê, em sua opinião, esse menino teria dito a ela.

a) Imagine que você seja a menina negra da narrativa. Após o final da história, o será que ela disse à mulher loira? Escreva uma carta, bilhete ou cartão para expressar o quê, em sua opinião, essa menina teria dito a ela.

Praticamente todos os alunos que realizaram a atividade redigiram o gênero bilhete ou cartão, muito provavelmente por exigirem menos complexidade, se comparado ao gênero carta, por exemplo. Os alunos que optaram pela escrita de um cartão fizeram desenhos (em geral, corações, aproximando-se ainda mais da forma e do uso social desse gênero). AM foi o primeiro a terminar a atividade:

a) VOCE É LEGAL. MULHER PRETA COMO É SEU NOME MESMO?

VOCE É BONITA EU GOSTEI MUITO DE VOCÊ.

b) MOÇA BRANCA

NÃO FOI TÃO RUIM FICAR NO SEU COLO HOJE

NÓS APRENDEU [sic] QUE NÃO PODE JUGA OS OUTRO SEM SABER [sic].

Aluno AM

AM demonstra, em seu bilhete, ter assimilado bem aquilo que vimos defendendo neste trabalho, o combate ao racismo, sem, necessariamente, se criar um ressentimento ou purismo cultural da parte do negro. Dirige-se à mulher branca, quando se coloca no lugar da menina negra, para afirmar que a experiência de ter estado em seu colo foi positiva, bem como reitera o aprendizado acerca da experiência em relação ao racismo. Ao usar a expressão “Nós aprendeu...”, ao invés de “Eu aprendi...”. E ainda conclui qual foi o aprendizado: “Não pode julga os outro sem ‘saber’”. Nesse aprendizado, o aluno se vê incluído em um grupo e não apenas aponta para aquela que supostamente o vitimiza em relação ao racismo.

O aluno D, em seu bilhete, adjetiva ainda mais as duas mães, enaltecendo a finalização do episódio entre as duas:

a) Oi. Você é bonita e ingraçada [sic]

Você tem uma sorte de te uma filha bonita e legal e ingraçada [sic]

Vocês são uma ótima *faminha* [sic]!

b) Você é inteligete [sic] e tem muita sorte.

Aluno D

É Interessante o repertório que tem e do qual se utiliza o aluno para se referir à mulher negra: “bonita”, “engraçada”, “tem muita sorte”, “filha bonita e legal”, “ótima família”, em detrimento dos dois únicos atributos que aponta para a mãe branca: “inteligente”, “tem muita sorte”. O texto de D nos revela que a ênfase que demos em relação aos valores da pessoa negra aparecem em seu texto, uma vez que não economiza nas qualificações da mãe de cor preta.

Outro aluno, KG, se projeta no lugar do garoto branco, desejando ser o próprio filho da mãe negra. O mesmo não acontece em relação ao suposto desejo que teria a menina negra.

No bilhete que traz, hipoteticamente, a fala da menina, não apresenta o desejo de ser a filha da mãe branca:

- a) Você é tão bonita e muito engraçada, eu queria que você foce a minha mãe. A cor da sua pele é pretinha e suas unhas são vermelha e preto e vermelho e a minha cor preferida.
b) Você é gentil educada. Você é bonita.

Aluno KG

Acreditamos ser relevante o aparecimento do desejo de ser filho da mulher negra no texto de KG. Isso não aconteceria sem as intervenções que foram realizadas durante o projeto; muito pelo contrário, apenas de ver a imagem de um negro já seria motivo suficiente para aparecer no discurso das crianças falas racistas, apelando especialmente contra as características físicas da pessoa negra. Agora, entretanto, como pudemos constatar na atividade, os atributos do negro são mais evidenciados e, positivamente, realçados. Isso não significa que essa valorização em relação ao negro ocorra, necessariamente, em detrimento da desvalorização da pessoa branca. Pelo contrário, em nenhum dos textos aparece algum tipo de desprestígio em relação à mãe branca, mas é evidente a maximização do valor dado à mãe da menina negra.

Em relação aos cartões produzidos, foram, em sua maioria, feitos pelas alunas da sala, que aproveitaram a oportunidade para desenhar corações e flores, e colori-los, antes de direcioná-los às mães. Dentro de um coração pintado de vermelho, a aluna T, por exemplo, escreveu para a mulher negra:

- a) Obrigado por você gostar de mim

Aluna T

A aluna E, além de escrever um enorme “Te amo” dentro do coração, escreveu ao lado:

- a) Você é especial Obrigada por você min carrega [sic].
Obrigado. Muito beijos.

Aluna E

As alunas B e RB, ainda trazem em seus textos um acréscimo acerca da questão étnico-racial, mas a fala de agradecimento pela aceitação da cor aparece na fala do menino e não da menina negra:

a) Obrigado por não diferenciar minha cor com a sua.

Sua filha é muito legal.

Aluna B

a) Muito obrigado por me aceitar eu e a minha cor. Muito obrigado.

b) Obrigada por se importar comigo e me carregar no colo. Muito obrigada.

Aluna RB

A fala de RB contrasta bem com o que queremos evidenciar aqui. RB apresenta na fala do menino loiro a ideia da necessidade de aceitação, sendo ele o que precisa ser aceito pela mãe negra e não o contrário. Na fala da menina, não há a intenção ou pedido de aceitação de sua cor. Algo parecido ocorre com os outros exemplos analisados em que a negritude é valorizada, mas sem menosprezar a pessoa branca ou suas características. Por outro lado, não há em nenhum dos textos uma supervalorização da branquitude. O padrão eurocêntrico tão evidenciado na literatura, nos livros didáticos, no vídeo parece ter sido minimizado.

4.9.9 Análise de dados

A experiência nesta oficina com o texto imagético foi muito importante. De modo intencional, não utilizamos nesta etapa o contador de histórias. Lançamos mão da mímica, na motivação, e ela foi fundamental. As crianças se tornaram elementos ativos na construção dos sentidos do texto. Além disso, os detalhes das imagens, percebidos por elas, possibilitaram significativa verbalização quanto ao tema da narrativa. Ilustrações insinuando distinção de classe, gosto, nível intelectual, preconceito, cordialidade e tensão entre as raças vieram à tona.

Outro dado importante durante esta oficina foi a possibilidade de maior participação dos alunos que ainda não dominavam a leitura. A partir das imagens, esses meninos e meninas puderam contribuir, autonomamente, com o debate proposto. Esse dado foi importante, uma vez que, nos livros para a criança, muitas vezes, a ilustração reduplica a

história. O ideal é que as gravuras transcriem o enredo, tornando-se assim textos, e não mera ilustração, como acontece com as imagens do texto visual *A cor da vida*.

Essa narrativa demonstra como é possível construir um texto crítico e criativo a partir das imagens. Importante reiterar que, no título do livro – *A cor da vida* – a palavra “cor” aponta para a natureza do texto, que é de imagens. Já o vocábulo “vida” insinua que a discriminação está no cotidiano e que ela pode ser resolvida pelo respeito à diversidade, possibilitando uma convivência fraterna entre negros e brancos, sendo essa nossa hipótese comprovada nos textos produzidos pelos alunos durante a etapa de contextualização e expansão.

O trabalho com esse livro, contendo apenas as imagens, foi mais eficaz do que imaginávamos. Entretanto, a nosso ver, a eficiência dos alunos na análise desse texto se deveu ao percurso literário envolvendo as atividades ligadas às questões de temática étnico-racial que vimos desenvolvendo desde a primeira oficina. Esse percurso pela literatura afro-brasileira é que possibilitou uma construção mais efetiva do texto oral pelas crianças, a partir das imagens apresentadas. De igual modo, no texto escrito produzido pelas crianças, também pudemos constatar uma consciência de que é importante ter uma convivência fraterna na relação entre brancos e negros, como já dissemos, mas sem deixar de lado a valorização da negritude.

Outro dado também relevante se refere à própria aceitação pela autodeclaração da parte do aluno em relação à sua negritude, como podemos constatar no QUADRO 3, no qual vemos representado a declaração em relação à cor das crianças feita pelos responsáveis no ato da matrícula, como pôde ser constatado na ficha de cada aluno, arquivada na secretaria da escola, bem como a autodeclaração feita pelos alunos antes deste projeto iniciar e uma outra ao final da sétima oficina que abordou o trabalho com a literatura afro-brasileira em sala de aula:

Quadro 3: Variação da declaração e autodeclaração de cor/raça

	Declaração feita pelo responsável, no ato da matrícula	Autodeclaração das crianças, antes do início desta pesquisa	Autodeclaração das crianças, ao final desta pesquisa
Negros	2	1	13
Branco	3	8	3
Pardos	14	11	4
Não declarados	1	0	0
Total	20	20	20

Esse quadro mostra-nos claramente a semelhança entre a declaração dada pela família e a autodeclaração inicial das crianças. Em relação à cor negra, tal a família, a criança. Embora ela tenha visivelmente os aspectos físicos que a designariam como sendo negra, bem como os aspectos sociais que a identificariam como tal, a maioria apresenta dificuldades em assumir sua identidade negra. Acerca dessa questão, Gomes (2005, p. 41) nos alerta para o fato de a identidade não ser algo inato. Segundo essa autora, a identidade se refere a:

[...] um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. (GOMES, 2005, p. 41)

Esse reconhecimento a partir das semelhanças nesses níveis sócio-político, histórico, e mesmo econômicos não se mostra assimilado quando nos deparamos com declaração dada pelos responsáveis e nem pelas crianças que não se enxergavam inicialmente como pertencentes a esse grupo étnico, o negro. Ao menos não antes da intervenção que foi feita, uma vez que percebemos uma significativa modificação ao final deste projeto, como passamos a mostrar representando agora por gráfico:

Gráfico 1: Declaração e autodeclaração de cor/raça

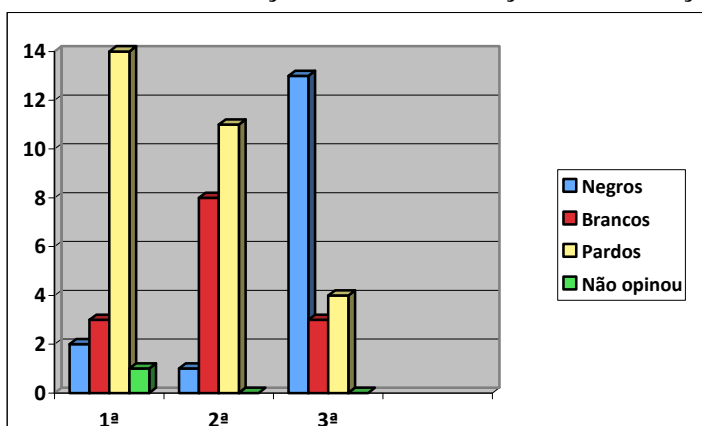


Gráfico feito a partir da declaração e autodeclarações de cor/raça.

A representação feita em gráfico traz ainda um contorno mais visível das distorções de percepção da cor/raça dada pelos responsáveis, em especial, do primeiro para o terceiro momento, quando as crianças já haviam sido expostas às discussões acerca da negritude em

sala de aula, pelo viés da literatura infantil afro-brasileira. Assim, percebemos que o cenário modifica-se abruptamente quando verificamos ter 14 crianças declaradas como pardas pela família, maior grupo até então especificado, e 11 autodeclaradas pardas no início deste projeto. Já, ao final do projeto, a autodeclaração de pardos cai para apenas 4 crianças, ocorrendo o inverso em relação à cor negra. Apenas dois alunos foram declarados como negros pelos pais e apenas um se autodeclarou negro no início do projeto. Já, ao final do trabalho com a literatura infantil afro-brasileira, 13 crianças passaram a se autodeclarar como sendo negras.

Parece-nos, portanto, que a mudança desse quadro aponta para uma melhor aceitação das crianças no que se refere à cor negra. Assim, esta pesquisa aponta para a relevância de se trabalhar com a literatura infantil afro-brasileira em sala de aula, em especial, em escolas públicas inseridas em contexto de vulnerabilidade social, onde a maior parte do alunado é negra e, ainda assim, sofre com os mecanismos perversos do racismo, sendo vítimas e algozes na perpetuação da exclusão dessa numerosa parcela da população que vive às margens físicas e socialmente desprestigiadas, nos grandes centros urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal, compreender quais as possibilidades que a Literatura infantil afro-brasileira tem em relação ao enfrentamento do preconceito racial do qual meninos e meninas negros são vítimas, sofrendo diariamente em escolas públicas, cujo contexto se enquadra, socioeconomicamente em margens físicas e socialmente desprestigiadas. Para isso, partimos do pressuposto de que essa literatura, afro-brasileira em especial, deve ser levada para a sala de aula por dois motivos principais. O primeiro deles se refere à Lei 10639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em toda a etapa da Educação Básica. Já o segundo motivo para essa abordagem diz respeito à necessidade de crianças negras ou afrodescendentes se reconhecerem nos textos, ilustrações e imagens abordadas em sala de aula, possibilitando a ressignificação de sua identidade negra.

Ancorados nesse entendimento, fizemos uma extensa revisão de literatura na busca de compreendermos os processos que colaboram na perpetuação do conceito de margem, enfocado tradicionalmente. Tais processos possibilitaram a emergência de estereótipos negativos em relação à pessoa negra. Recorremos principalmente a Milton Santos e Henri Lefebvre para mudarmos esse paradigma. A corporeidade foi um elemento fundamental constatado nas oficinas realizadas, comprovando o pensamento de Santos:

[...] no caso brasileiro, o corpo da pessoa também se impõe como uma marca visível e é frequente privilegiar a aparência como condição primeira de objetivação e de julgamento, criando uma linha demarcatória, que identifica e separa, a despeito das pretensões de individualidade e de cidadania do outro. Então a própria subjetividade e a dos demais esbarram no dado ostensivo da corporeidade, cuja avaliação, no entanto, é preconceituosa (SANTOS, 2002b, p. 159-160).

Daí a importância de abordarmos em sala de aula textos nos quais os alunos possam (re)conhecer sua afrodescendência, dando-lhes a oportunidade de assumir um outro lugar em relação à sua corporeidade, bem como em relação à sua própria negritude, ultrapassando, desse modo, sua individualidade para além das ideologias cristalizadas que produziram e mantêm convicções escravocratas arraigadas, estereótipos que incidem sobre os demais aspectos das relações sociais (SANTOS, 2002, p. 160).

Outros autores importantes para esta pesquisa foram Stuart Hall e Zilá Bernd. Eles oferecem fundamentação teórica acerca de nossa preocupação em auxiliar as crianças a

alicerçarem sua identidade negra sob valores positivos, em detrimento dos estereótipos negativos construídos historicamente em relação aos afrodescendentes. A nosso ver, ao abordarmos a literatura infantil em sala de aula, contribuímos para a transformação dessas crianças, especialmente as negras, em verdadeiros sujeitos históricos, com potencial para a valorização de suas origens africanas, superando, desse modo, as dificuldades oriundas da longa dominação do branco europeu.

Para tal, esta análise apoiou-se num conjunto de ideias que contemplam as teorias do ensino de leitura literária, uma vez que visamos ainda melhorar o aprendizado da leitura e interpretação de textos de crianças de uma turma que, apesar de estar no final da etapa da alfabetização, ainda não dominam as habilidades nem de leitura nem da escrita. Nesse sentido, consideramos a leitura literária um importante aliado no incentivo e no aprimoramento da capacidade de ler e escrever.

Desse modo, assumimos com Magda Soares (2011) a posição de que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, dos saberes e das artes” (SOARES, 2011, p. 20). É fundamental, desde o início da entrada da criança na escola, que esta adote em seu cotidiano uma prática de formação de leitores, produzindo uma escolarização da literatura infantil que possibilite um processo de alfabetização e iniciação da leitura literária que dure para além da etapa da Educação Básica.

No intuito de colocarmos em prática nossas ideias frente ao potencial da literatura infantil afro-brasileira, concordamos, em nossa proposta metodológica, com as discussões apresentadas por Rildo Cosson (2007). Para esse autor, o trabalho com a leitura, em especial a literária:

[...] nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2007, p.17).

Nesse sentido, apostando na literatura infantil afro-brasileira como parte de nosso objeto de estudo, acreditamos que ela possa interferir e modificar o comportamento do ser humano. Consoante esse pensamento, Antônio Candido ratifica a função humanizadora que tem a literatura. Segundo o pesquisador paulista, a literatura corresponderia a uma:

[...] necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do sentimento de caos e, portanto, nos humaniza (CANDIDO, 1995, p. 188).

Apropriando-nos desse potencial atribuído à literatura, esperamos que os afrodescendentes comecem a repensar a margem física e social que ocupam e mais: ao constatarem suas belezas próprias, suas contribuições históricas, culturais e econômicas, reconhecendo em si mesmos qualidades e defeitos, inerentes a todo ser humano, sem purismos ou ressentimentos, podem recriar contornos singulares de sua própria identidade negra. Portanto, partindo do viés literário, buscamos construir uma proposta que interfira na autoestima de crianças negras, auxiliando-as ainda quanto à capacidade de ler e compreender os textos, em especial, o literário.

Diante das intenções expostas, levamos para a sala de aula a literatura infantil afro-brasileira, partindo da perspectiva da *Sequência Básica* de Cosson (2007), que divide o trabalho da leitura literária em quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Salientamos, entretanto, como já exposto no último capítulo, que os passos sugeridos não são estanques. Nesse sentido, tornou-se possível a inversão da ordem das etapas inicialmente propostas pelo autor, bem como a mescla das duas sequências sugeridas na obra, a *Básica* e a *Expandida*, possibilitando assim uma execução mais efetiva em relação ao letramento literário, no nosso caso específico, letramento afroliterário. Sendo assim, estamos de acordo com o autor, quando afirma que:

[...] A sequência não é intocável. Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como o fizemos a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de ordenamento necessários em qualquer método (COSSON, 2007, p. 72).

Nas oficinas que realizamos, fomos seguindo essa perspectiva de ora alternar, ora aglutinar este trabalho específico para as séries iniciais, com o outro sugerido mais especificamente para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, ou seja, a *Sequência Expandida*. Esta, além dos quatro passos da *Sequência Básica*, possui em seu bojo mais cinco passos de aprofundamento: *primeira interpretação, contextualização* (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), *segunda interpretação, expansão e experiência reveladora*. A diferença de uma sequência para outra está na complexidade das

tarefas desenvolvidas, sendo que a *básica* está mais próxima dos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Contudo, procuramos não perder de vista a flexibilidade metodológica que se exige no trabalho de pesquisa, tal qual nos sinaliza o próprio autor.

Essa proposta de *Sequência Básica*, implementada em uma das duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, produziu avanços significativos no cotidiano da sala de aula. Um dos resultados que alcançamos foi uma maior criticidade dos alunos em relação à história negra no Brasil, ao final deste projeto. Tivemos, por exemplo, o relato da professora de apoio, KD, que compartilhou uma experiência que tivera em sala com os alunos, ao abordar, durante a disciplina de História, a chegada dos africanos ao Brasil. Segundo essa professora, AB não concordou quando foi dito que os negros “chegaram” ao país. “Eles foram pegos à força lá”, disse. E acrescentou: “E veio também gente importante, rei, princesa, gente muito rica, professora”. KD nos relatou ainda que não sabia serem verdadeiras essas informações e, interrogando aos alunos de onde tiraram aqueles dados, alguns disseram que estavam aprendendo nas aulas de literatura.

Pudemos ainda constatar uma leitura mais crítica em relação aos textos e ilustrações das obras infantis quando, numa das visitas à biblioteca, a aluna K foi ao setor onde ficavam os poucos livros de literatura afro-brasileira e posteriormente questionou a relação entre o título e a ilustração da capa do livro *Tem gente com fome*, de Solano Trindade. Ainda antes de mostrar o volume, perguntou: “só preto que passa fome?”. Ante a negativa, a aluna mostrou a capa do livro contendo várias pessoas, mas todas com variados tons de pele marrom, dizendo: “Aqui, olha! Esse livro acha que só preto que passa fome, porque só tem preto aqui na capa”. Ao ver a gravura, insisti com a menina, afirmando que alguns pareciam mais claros, podendo talvez representar brancos também. K olhando como se achasse ingênua a resposta, categoricamente, disse: “Deixa disso, professor! Eles podem ser um pouquinho mais clarinhos, mas são tudo negro mesmo [sic]”. Por fim, K disse que até gostara do poema, mas ainda não concordava com a contradição que parecia, segundo ela, existir entre o título e a ilustração da capa.

Figura 36: Aluna K questiona relação entre título e ilustração



Acervo pessoal do autor

Outro dado relevante quanto ao alcance dos objetivos deste trabalho foi um aumento expressivo do interesse pela leitura, em especial, pela literatura infantil afro-brasileira. A auxiliar de biblioteca, LU, foi à sala de aula para informar aos alunos que encomendaria para o ano seguinte alguns títulos de obras com a temática étnico-racial, uma vez que aumentara a procura por parte das crianças por esse gênero literário. Disse ainda que, desde que se iniciou o trabalho com a contação de histórias de temática étnico-racial, os alunos de outras turmas que participaram do evento, também foram buscar os livros abordados por PS. Elogiou ainda os alunos da turma onde o projeto se desenvolveu porque, segundo ela, “estão falando direitinho o nome dos livros e dos autores. Até já sabem onde fica a parte da biblioteca destinada à temática afro-brasileira e fazem divulgação dos livros para colegas de outras salas”, finalizou a auxiliar de biblioteca.

A implementação do nosso projeto também foi positiva por conseguir sugerir outro tom à proposta pedagógica da escola referente ao trabalho desenvolvido no ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental), influenciando na organização escolar,

uma vez que houve um grande interesse da escola pelas contações de histórias, utilizando o espaço do amplo auditório para promoção de atividades ligadas às questões étnico-raciais. Houve ainda um envolvimento efetivo das professoras que também passaram a se utilizar das obras infantis afro-brasileira, em seu trabalho, em sala de aula.

Fazemos questão ainda de reiterar aqui uma expressiva mudança no que diz respeito à aceitação dos meninos e meninas negros em relação a sua negritude. A própria cor preta passou a ser sinal de orgulho, deixando de ser, em certa medida, palavra para xingamentos e ofensas aos colegas. Essa retomada de consciência, a partir do viés da literatura e mediada pelo professor em sala de aula, possibilitou o despertar de uma nova consciência identitária, melhor definida e ressignificada. Assim, concordamos com Bernd (1988), que espera ver surgir uma verdadeira identidade negra que:

[...] se construirá na medida em que os negros conseguirem curar-se de sua amnésia cultural e tomarem as rédeas seu destino histórico. Este seria o passo adiante através do qual o negro, deserdado, recuperaria a sua essência de homem, passando a produzir os meios de sua própria história. Permitindo o surgimento de uma imagem positiva de si mesmo (BERND, 1988, p. 42).

A contribuição desta pesquisa passa, portanto, a nosso ver, pela ressignificação dessa identidade negra, uma vez que apontamos para a necessidade de uma literatura na qual a criança afrodescendente se reconheça e com a qual estabeleça vínculos positivos, a partir de personagens negras com as quais queira se assemelhar e que possuam características das quais possa se orgulhar.

Procuramos dar ênfase nas habilidades de leitura e interpretação dos textos literários infantis afro-brasileiros e mais ainda na consolidação de uma identidade negra positiva e de autoestima mais elevada. Futuras investigações poderão se utilizar dessa abordagem quer incidindo o foco na escrita quer associando o trabalho entre a leitura e produção de gêneros textuais, alargando assim o âmbito da discussão acerca das possibilidades dos usos da leitura de obras étnico-raciais na etapa da alfabetização do Ensino Fundamental I.

Por fim, este estudo é apenas um contributo para os estudos étnico-raciais, apresentando, desse modo, possibilidades de enfrentamento do preconceito racial e de resgate de uma identidade negra ressignificada. Apropriando-se desses conhecimentos, esperamos que esses/as alunos/as se tornem sujeitos com potencial para contribuir na desconstrução dos estereótipos que vêm perpetuando historicamente o negro em um espaço situado à margem, quer seja ela física, quer seja ela socialmente construída. Desse modo, dada a relevância do

tema, consideramos que muito há ainda que se percorrer no campo da investigação nessa área, existindo, portanto, um campo árduo, mas também fértil de trabalho para mim mesmo, em outra etapa posterior de pesquisa, bem como a outros investigadores interessados.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado*. Trad. de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.

ALVES, Miriam. *Brasil Afro Autorrevelado: Literatura Brasileira Contemporânea*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

_____. *Contribuições de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda*. Revista Encontros com a Filosofia – En-Fil [OnLine]. Disponível em <<http://www.enfil.com.br/news/>>. Acesso em 19/02/2016

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília (MEC): Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. de Antônio da Cosa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BENJAMIM, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. de Marcos Vinícius Mazzani. São Paulo: Editora 34, 2002.

BERND, Zilá. (Org.). *Poesia negra brasileira*. Porto Alegre: AGE/IEL, 1992.

_____. Identidade e nomadismo. In: JOBIM, José L. (Org.) *Literaturas e identidades*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999, p.95-111.

_____. *Introdução à literatura negra*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. *Literatura e Identidade Nacional*. Porto Alegre: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRANDÃO, Luis Alberto; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. *Sujeito, tempo e espaços ficcionais: introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, Luis Alberto. *Teorias do espaço literário*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Fapemig, 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 abr. 2016.

CAMPOS, Haroldo de. *A tradução como criação e como crítica*. In: *Metalinguagem*. Petrópolis: Vozes, 1970. p. 21-38.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1995.

CASHIMORE, Ellis: et. Alli. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. Trad. de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Fábio Rodrigues da. *O conceito de espaço em Milton Santos e David Harvey: uma primeira aproximação*. Revista Percurso-NEMO, Maringá: v. 6, n. 1, p. 63-79, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. Notas sobre a literatura brasileira afro-descendente. In SCARPELLI, Marli Fantini e DUARTE, Eduardo de Assis (Orgs.). *Poéticas da diversidade*. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2002.

_____. O lugar do negro na literatura. In: BELMIRO, Célia Abicalli; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MARTINS, Aracy Alves. *Onde está a Literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afrodescendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005, p.39 – 62.

_____. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira (etall.). *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003 a.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003 b.

_____. *Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores (as) para a diversidade étnico-racial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.21, pp.40-51.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>. Acesso em 12.08.2016

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do Negro na Literatura Infantil*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. de 2001. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/2005>. Acesso em 07 de dezembro de 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2005. <Http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade/> acesso em 05 de janeiro de 2016.

KONDER, Leandro. *A Questão da Ideologia*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEFEBVRE, Henri. *La producción del espacio*. Trad. de Emilio Martínez Gutiérrez. Madrid: Capitán Swing, 2013. 451 p.

_____. *O Direito à Cidade*. Trad. de Rubens Frias. 1ªed., São Paulo: Editora Moraes, 1991

LOBATO, Monteiro. *Cidades mortas*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARTINS, Aracy; COSSON, R.. Representação e identidade: Política e Estética Étnico-Racial na Literatura Infantil e Juvenil. In: A., PAIVA; M., SOARES. *Literatura Infantil: Políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras*, 2003, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina*. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 1998.

PAULINO, Graça. 1999. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 – Alfabetização Leitura e Escrita. 1999.

ROSEMBERG, F. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: *Uma Literatura nos Trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 09-26.

SANTOS, Milton. *Metamorfozes do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. Ser negro no Brasil hoje. In: RIBEIRO, W. C. (org.). *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002b. p. 157-

_____. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Luciana Cunha Lauriada; SILVA, Kátia Gomes da. *O negro na Literatura infanto-juvenil brasileira. Revista Thema*. Pelotas, IFSUL, v. 08, n. 02, 01-13, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO V, M. (Org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, p.89-113, 2003c.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VERGANI, Teresa. *Educação Etnomatemática: o que é?* Pandora: Lisboa, 2000.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

ANEXOS

ANEXO A

Escola Municipal B. H.

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretora da ESCOLA MUNICIPAL BELO HORIZONTE, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: “LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL” sob responsabilidade do pesquisador Edson Santos de Oliveira, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e desenvolvida pelo professor André Luiz Amancio de Sousa.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.

A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.

No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016.

Assinatura e carimbo

ANEXO B

Consentimento Livre e Esclarecido

Escola Municipal B. H.

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa “Literatura Afro-brasileira: Práticas antirracistas no Ensino Fundamental”, de ANDRÉ LUIZ AMANCIO DE SOUSA, aluno do curso de pós-graduação na área Linguagens e Letramentos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, realizada no ano de 2016, na Escola Municipal B. H., da rede de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos no estudo para a utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

André Luiz Amancio de Sousa.

Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, autorizo a utilização das imagens e produções de meu/minha filho (a) na produção científica da pesquisa “Literatura Afro-brasileira: Práticas antirracistas no Ensino Fundamental” realizada por André Luiz Amâncio de Sousa, no ano de 2010, na Escola Municipal B. H. da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Assinatura do responsável

RG: _____ data: _____