

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MEIRE HELEN FERREIRA SILVA

**LEITURA LITERÁRIA E PROTAGONISMO NEGRO NA ESCOLA:  
PROBLEMATIZANDO OS CONFLITOS ÉTNICO-RACIAIS**

GOIÂNIA  
2016

MEIRE HELEN FERREIRA SILVA

**LEITURA LITERÁRIA E PROTAGONISMO NEGRO NA ESCOLA:  
PROBLEMATIZANDO OS CONFLITOS ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cruvinel

GOIÂNIA  
2016

MEIRE HELEN FERREIRA SILVA

**LEITURA LITERÁRIA E PROTAGONISMO NEGRO NA ESCOLA:  
PROBLEMATIZANDO OS CONFLITOS ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, aprovada em \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Cruvinel - Presidente  
PPGEEB - CEPAE - UFG

---

Profa. Dra. Maria Eugênia Curado - Membro Externo  
MIELP - UEG

---

Prof. Dr. Danilo Rabelo - Membro Interno  
PPGEEB - CEPAE - UFG

---

À Maria Margareth Ferreira (*in memoriam*),  
minha amada mãe,  
minha inspiração, minha força maior.

Às crianças negras.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, que ensinou com olhares, palavras e atitudes a buscar meus objetivos com determinação, otimismo e alegria;

À minha irmã, amiga e fiel companheira;

Às minhas tias, pela acolhida e envolvimento com minhas ideias;

À Profa. Fátima, por compartilhar seu conhecimento e orientar com sensibilidade;

A Hugo Alexandre, pelo olhar objetivo e acolhida nas discussões teóricas;

Aos meus amigos, presenças importantes nessa caminhada;

Aos meus colegas e professores de turma que permitiram a interlocução de saberes;

Ao Prof. Danilo e à Profa. Célia, pelas contribuições na banca de qualificação;

Às crianças, sujeitos desta pesquisa, que permitiram verticalizar o olhar e o conhecimento sobre a prática pedagógica;

Às Secretarias Estadual e Municipal de Educação, pela concessão da licença para aprimoramento.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.

Paulo Freire

## RESUMO

A prática da leitura de textos da literatura infantil que mobilizem positivamente a questão da identidade negra pode contribuir para a percepção dessa identidade e para a problematização do racismo na escola? Essa é uma questão levantada diante do seguinte problema: Qual o papel da escola frente a uma criança negra que não reconhece seus atributos étnico-raciais? Apesar do discurso enredado pelo senso comum, uma criança negra não reconhece sua cor, seu cabelo ou outros de seus traços étnicos, por ter nascido racista. Para Bakhtin (2003), o ser se constitui na alteridade, por isso sempre reflete o outro, e sua enunciação carrega os ecos dos discursos alheios. A literatura, em razão de sua função estética e humanizadora, pode mobilizar o processo de reconhecimento e valorização do sujeito negro, uma vez que põe em evidência os conflitos étnico-raciais na escola e possibilita a ressignificação da subjetividade da criança negra. Esta pesquisa contempla a leitura e a problematização de quatro obras da literatura infantil que trazem o protagonismo do negro e as questões étnico-raciais em seu projeto estético. Para dar sustentação teórica às reflexões propostas na presente pesquisa, são convidados ao diálogo principalmente os estudiosos Candido (1995), em sua defesa da função humanizadora da literatura; Bakhtin (2003), com a concepção de linguagem como prática social; Silva (2000), Hall (2000) e Goffman (2008), em sua abordagem e discussões sobre as construções identitárias; Cavalleiro (2010) e Gomes (2001), com seus estudos sobre as relações étnico-raciais. Para a comprovação da hipótese motivadora da pesquisa, compõe este trabalho um projeto de leitura desenvolvido com crianças no ensino básico, concretizado em sequências didáticas e envolvendo obras literárias que apresentam protagonistas negros, valorizando, conseqüentemente, a história e a cultura africana e afro-brasileira. O objetivo geral deste trabalho é reafirmar o papel da escola na problematização dos conflitos étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Literatura Infantil; Identidade Negra.

## **ABSTRACT**

Can the practice of reading children's literature texts that positively mobilize the question of black identity contribute to the perception of identity and the questioning of racism in school? This is an issue raised in front of the following problem: What is the role of the school when faced to a black child that does not recognize his/her ethnic and racial attributes? Despite the speech entangled by common sense, a black child does not recognize his/her skin color, hair or other of their ethnic features for being born racist. For Bakhtin (2003), the identity is constituted in the otherness, so a person always reflects the other and his or her enunciation carries echoes of other people's speeches. The literature, because of its aesthetic and humanizing function, can mobilize the process of recognition and appreciation of the black identity, by putting in evidence the ethnic and racial conflicts in school and enabling the redefinition of the subjectivity of black children. The present dissertation focus on the reading and questioning of four works of children's literature that considered the role of the black identity and ethnic-racial issues in its aesthetic design. To give theoretical support to the reflections proposed in this research, scholars are invited to dialogue in the work, especially Candido (1995), in his defense of the humanizing function of the literature; Bakhtin (2003), with the conception of language as a social practice; Silva (2000), Hall (2000) and Goffman (2008), in their approach and discussions on the construction of identity; and Chevalier (2010) and Gomes (2001), with their studies on ethnic-racial relations. For supporting the hypothesis motivated in the research, this work also contains a reading project developed for children in primary education. The project is organized in didactic sequences and involves literary works that feature black actors, valuing, consequently, the African-Brazilian history and culture. The overall aim of this work is to reaffirm the school's role in the questioning of ethnic and racial conflicts.

**Keywords:** Basic education; Children's literature; Black identity

## **LISTA DE SIGLAS**

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

SEPRIR - Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: O DIREITO À LITERATURA NA SALA DE AULA.....	18
1.1 Um pouco da história da literatura infantil.....	21
1.2 A mediação da leitura literária na sala de aula.....	27
1.3 A criança na cena leitora.....	37
2 A LEITURA LITERÁRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	44
2.1 Discutindo a visão superficial sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar.....	45
2.2 A Lei 10.639/2013: a urgência da educação para as relações étnico-raciais.....	66
3 O ENCONTRO COM O PROTAGONISMO NEGRO NA ESCOLA.....	73
3.1 O cabelo de Lelê.....	81
3.1.1 Considerações sobre a obra.....	81
3.1.2 O encontro com Lelê.....	85
3.2 As Tranças de Bintou.....	101
3.2.1 Considerações sobre a obra.....	101
3.2.2 O encontro com Bintou.....	103
3.3 <i>Obax</i> .....	111
3.3.1 Considerações sobre a obra.....	111
3.3.2 O encontro com <i>Obax</i> .....	113
3.4 Rapunzel e o Quibungo.....	117
3.4.1 Considerações sobre a obra.....	117
3.4.2 O encontro com Rapunzel e o Quibungo.....	118
3.5 O encontro com o protagonismo negro.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	139
Sequência didática – <i>O cabelo de Lelê</i> .....	140
Sequência didática – <i>As tranças de Bintou</i> .....	150
Sequência didática – <i>Obax</i> .....	156
Sequência didática – <i>Rapunzel e o Quibungo</i> .....	161
APÊNDICE B – ENTREVISTA INICIAL.....	166
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL: O PROTAGONISMO NEGRO NA ESCOLA.....	167

## INTRODUÇÃO

As palavras só têm sentido se nos ajudam  
a ver o mundo melhor.  
Aprendemos palavras para melhorar os olhos.  
Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem [...]  
O ato de ver não é coisa natural.  
Precisa ser aprendido!

Rubem Alves

O interesse desta pesquisa tem origem em minhas inquietações, pessoais e profissionais, frente ao constrangimento de crianças negras de diversas faixas etárias que, em momentos de interação, de forma direta ou indireta, tiveram ressaltada a cor de sua pele ou evidenciados outros de seus atributos. Essa situação chama a atenção para os conflitos que permeiam as relações étnico-raciais no contexto escolar e se estruturam, na maioria das vezes, sob o “silêncio” de mediações baseadas em visões e formações ingênuas, concretizadas em práticas que homogeneizam as diferenças e reproduzem o racismo.

Estudos<sup>1</sup> têm demonstrado que o acesso de alunos negros à escola, e sua permanência nela, apresenta um percurso acidentado principalmente pela evasão escolar, o índice de reprovação nas instituições públicas demonstram um estreito vínculo entre educação escolar e desigualdades raciais na sociedade brasileira, e que professores naturalizam os conflitos étnico-raciais na escola usando discursos e intervenções do senso comum. Essa realidade, na qual a criança negra se constrange com seus atributos físicos, faz eclodir uma gama de conflitos que rondam o vínculo entre escola e relações étnico-raciais. Gomes (2001) salienta

---

<sup>1</sup>Rosemberg (1991) mostra em sua pesquisa “Raça e educação inicial” que as oportunidades educacionais oferecidas pelo sistema público às crianças negras são de pior qualidade; Henriques (2001) mostra em sua pesquisa que a escolaridade de negros e brancos aumentou durante o século XX, no entanto, os jovens negros apresentam desempenho inferior e é alarmante a diferença na escolarização dos jovens negros.

que, dada a diversidade cultural e racial no Brasil, é inaceitável desconsiderar as diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do brasileiro, e que a educação, como um direito social, deve garantir espaço à diferença, de maneira que é preciso enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. A autora afirma que é um equívoco pensar que a luta pelo acesso à escola é suficiente para uma educação democrática, uma educação com igualdade de tratamentos a todos, e que é preciso cuidar para não incorreremos no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças.

Para que a criança negra não seja negligenciada na escola, é preciso que o professor saia do lugar comum de formatar o aluno sob um olhar eurocêntrico, reconhecendo suas diferenças. Portanto, ao contrário do discurso enredado pelo senso comum, uma criança negra não nega sua cor, seu cabelo ou outros traços étnico-raciais, porque tenha nascido racista. Para Bakhtin (2003, p. 289), o ser se constitui na alteridade – reflete e refrata o outro –, de tal maneira que, no processo de comunicação, a enunciação de um sujeito carrega os ecos de enunciações alheias. Assim, a construção da subjetividade não se dá na consciência, de forma isolada e univocal, mas se consolida socialmente, trazendo as marcas dos enunciados dos outros.

A pesquisadora Cavalleiro (2010) afirma que o olhar sobre o mundo e sobre si, de cada indivíduo, é construído a partir das relações sociais que estabelece com seus pares e dos referenciais com que se depara. Dentre as referências das crianças, além daquelas expressas na interação direta com seus pares (permeadas por situações de discriminação), há os brinquedos, os programas televisivos, como os desenhos animados, as histórias infantis, entre outras práticas cotidianas. Infelizmente, os referenciais para as crianças negras têm sido marcados por um discurso eurocêntrico: os heróis, as fadas, os príncipes e princesas, que no universo infantil sempre foram os referenciais da beleza e da bondade, são brancos. Apesar de essa questão já ser problematizada há algum tempo, ainda se pode questionar sobre a representação e a identidade negra. Onde estão as princesas negras? Onde estão os personagens negros? Onde estão as bonecas negras? Onde estão os heróis negros? Essas ainda são perguntas a serem postas frente à necessidade de, efetivamente, ressignificar a construção da identidade do negro, começando pela identidade da criança negra e, certamente, passando pela problematização do racismo na escola.

Esses apontamentos fazem emergir as relações de poder que têm sustentado os discursos em torno do negro, sua identidade e sua visibilidade nos espaços sociais. Tomando a explicação de Gomes (2005, pp.39-40), o termo negro se refere às pessoas classificadas como pretas ou pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Santos (2002) explica que essa palavra se justifica se agregarmos pretos e pardos para formarmos tecnicamente o grupo racial negro, visto que a situação destes dois grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro, bem desigual, quando comparada à situação do grupo racial branco. Assim, diante da semelhante estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, é razoável agregar esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. Segundo a autora, a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros bens e benefícios (ou mesmo de exclusão de direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum.

Discutir a identidade negra exige que se fale sobre relações de poder, lutas por espaços de representação e inclusão, conflitos demarcados pelo preconceito e discriminação, lutas e resistências da população negra. O fato de algumas crianças negras se sentirem constrangidas com seus atributos étnico-raciais suscita mais do que os anseios e constrangimentos frente à necessidade de sentir-se aceita numa sociedade racista de referências europeias; aponta diretamente para a necessidade de se elucidar qual o papel da escola diante dos conflitos étnico-raciais. Esse problema mostra que reconhecer a criança negra na escola não trata apenas de perceber as diferenças, mas visibilizá-las, reconhecê-las e valorizá-las.

Para isso, toma-se como foco a construção de referências positivas da criança negra na escola. Dentre os referências presentes na construção da identidade das crianças, elegemos a leitura literária como possibilidade de problematizar o racismo, mobilizando o papel estético, humanizador e transformador da literatura na formação humana. Essas importantes funções da literatura nos apontam para a seguinte questão: a literatura, ao cumprir sua função estética e humanizadora, pode mobilizar o processo de reconhecimento e valorização do sujeito negro, uma vez que põe em evidência os conflitos étnico-raciais e possibilita a ressignificação da subjetividade da criança negra? A hipótese da presente pesquisa parte, portanto, dessa ideia, situando-a num espaço privilegiado: a escola.

Para abordar a relação entre identidade negra, escola e literatura, é imprescindível problematizar a centralidade das relações sociais e a compreensão da linguagem como prática social. Por isso, foram convocadas para tecer essa discussão a concepção de linguagem de Bakhtin (2003), ressaltando o conceito de dialogismo e o decorrente papel responsivo dos interlocutores do discurso; a concepção não essencialista de identidade de Silva (2000) e Hall (2000), para quem a identidade não é inata, ela se constrói na interação social, mediada pela linguagem.

Segundo Bakhtin (2003), nosso discurso carrega os ecos do enunciado alheio, porque não somos falantes adâmicos. Assim, somos possuidores simultaneamente de um discurso pessoal e contextual, ou seja, possuidores de um discurso que concretamente não é apenas nosso, mas que abarca uma infinidade de vozes, ideias, ideologias e intenções dos outros interlocutores dessa dialogia.

Cavalleiro (2010) explicita que o sujeito constrói o seu eu na identificação com os elementos significativos de seu grupo social, ou seja, é no contexto das interações sociais que as crianças se percebem como parte desse meio e como são identificadas pelos outros e, assim, vão construindo sua identidade. No caso das crianças negras, observa-se que a maioria delas é forçada a construir sua identidade a partir da desvalorização de suas características físicas e culturais. Sabendo-se disso, é preciso apontar caminhos para a ressignificação dessas relações e, conseqüentemente, para a construção da identidade da criança negra na escola. Para tanto foram elencados aqui dois atores fundamentais para essa ruptura, a escola e a literatura.

Santos (2001) considera que a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar a convivência de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas. Porém, para que ela cumpra seu papel, é preciso problematizar os conflitos suscitados nessa interação entre os diferentes e possibilitar a inclusão de outras vozes nas vivências promovidas pelo ambiente escolar, porque é “conhecendo o outro, que questiono meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo” (SANTOS, 2001, p.106). Na visão de Gomes (2001), a escola ainda está assentada numa ideologia racial com um ideal de brancura, daí ser preciso colocar a questão da produção da identidade negra e do racismo em pauta, destacando a necessidade de superar

essas experiências pedagógicas cristalizadas sob uma monovisão cultural e étnica centrada no branco/europeu.

É fácil perceber na sociedade brasileira a falta de referências para a população negra nos meios sociais, culturais e veículos de comunicação, mas a preocupação maior é quando essa omissão parte de instituições educacionais com seu projeto político-pedagógico, suas ações, suas omissões frente à construção da identidade da criança negra e da naturalização dos conflitos raciais, porque “ao silenciar, a escola grita, inferioridade, desrespeito e desprezo” (CAVALLEIRO, 2010, p. 197) para as identidades não hegemônicas.

Pensando nisso, ao propor intervenções sobre a identidade negra, é importante reafirmar com Bakhtin (2003, p. 272) que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, por isso é preciso apresentar novos enunciados que oportunizem a vez e a voz do sujeito negro. Para tanto, um dos primeiros desafios é a proposição de novos enredos e protagonismos para o cotidiano escolar, por meio da experiência estética literária, com seu papel formador e humanizador (CANDIDO, 1995), capaz de mobilizar o leitor em sua subjetividade.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa se concentra na proposta da função humanizadora da literatura infantil como possibilidade para a problematização permanente dos conflitos étnico-raciais e para a construção da identidade da criança negra na escola. Conforme Gomes (2001, p. 92), “Assim como tantos outros processos de identificação, o racial é constituído na relação de alteridade – nós e os outros – e em determinado contexto histórico, político e cultural”. A lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da escola, é um dos passos importantes para uma democracia racial, porém ainda há muito silenciamento e naturalização dos conflitos raciais dentro e fora da escola.

O que esse projeto propõe é uma ação problematizadora dos conflitos raciais que se silenciam na escola e acobertam diretamente a construção da identidade da criança negra e a reprodução do racismo. Em razão do caráter humanizador da literatura, é que se propõe um projeto de leitura do gênero literário, com vistas a desenvolver uma prática capaz de pôr em evidência a identidade negra. Em primeiro lugar, porque a experiência estética nos remete diretamente à construção de subjetividades e reconstrução de visões, saberes e relações; em segundo lugar, porque hoje temos possibilidades de ter uma literatura que traz em seu projeto

estético-ideológico a valorização do negro, possibilitando, assim, uma experiência estética para a problematização das relações étnico-raciais na escola e a construção da identidade da criança negra.

Este trabalho de pesquisa-ação envolve dois momentos. No primeiro, é realizada a discussão teórica a respeito do papel da literatura na formação humana, apontando o papel da escola na mediação com o universo literário, assim como dos processos que estão envolvidos na construção da identidade, destacando a construção da identidade da criança negra; no segundo, a pesquisa se encaminha para a realização de um projeto de leitura literária na escola, envolvendo obras da literatura infantil com protagonistas negros.

No primeiro capítulo, “A leitura literária no contexto escolar: o direito à literatura na sala de aula”, destaco principalmente a função humanizadora da literatura apontada pelo professor Candido. A estreita relação entre literatura e educação formal não garante o direito à literatura para o leitor escolar. A garantia do direito à literatura na sala de aula impõe ao professor a necessidade de uma prática crítica que supere a contradição que se estabelece entre a natureza libertária e integralizadora do discurso literário e o *status* fragmentado do discurso pedagógico. Para tecer essa discussão, são convidados Candido (1995), Nunes (1999), Cruvinel (2002), Zilbermam (2003, 2009) e Hunt (2010).

O segundo capítulo, “A Leitura literária e a educação para as relações étnico-raciais: algumas reflexões”, parte do seguinte questionamento: a literatura pode interferir na construção da identidade da criança negra? Para compreender a relação entre identidade e literatura, primeiramente é preciso compreender como se formam os processos identitários. A visão inatista e fixa de identidade, que permeia as relações escolares, naturaliza as diferenças e os conflitos étnico-raciais, relegando-os a um lugar marginalizado e a uma intervenção ingênua. É importante discutir sobre os processos que envolvem as formações identitárias, estabelecendo as possíveis relações entre literatura e relações étnico-raciais. Assim, o presente capítulo se dedicará à problematização dos processos que envolvem a construção da identidade negra. É realizada uma discussão teórica, trazendo os apontamentos dos estudos de Silva (1995, 2000) e Hall (2000), os quais nos elucidam que as construções identitárias são sociais e culturais. A histórica representação do negro como ser inferiorizado pela visão ocidental se reproduz dentro e fora das escolas principalmente amparadas, no contexto brasileiro, pelo racismo. A Lei 10.639/2003 desperta para a urgência de novas posturas ante as

relações étnico-raciais no espaço escolar, mas também para as fragilidades na formação do professor e, conseqüentemente, para a abordagem pedagógica dos conflitos étnico-raciais na escola. A interlocução entre a palavra literária e os conflitos étnico-raciais configura-se como uma possibilidade para a educação das relações étnico-raciais, principalmente ao considerar com Goffman (2008) que o negro, por possuir uma identidade não-hegemônica, é um indivíduo estigmatizado nas relações sociais.

No terceiro capítulo, “O encontro com o protagonismo negro na escola”, exponho a prática de leitura literária realizada em uma escola de ensino básico na região leste de Goiânia. Os sujeitos da pesquisa são os alunos entre de 6 e 7 anos de idade, que frequentam a turma A, do Ciclo I do desenvolvimento humano. Esse capítulo traz apontamentos sobre a recepção leitora das crianças. A prática de leitura se desenvolve a partir de um projeto concretizado em sequências didáticas, envolvendo quatro obras da literatura infantil que apresentam protagonistas negros, assim como a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. As obras que compõem o *corpus* do projeto de leitura são: *O cabelo de Lelê* da autora brasileira Valéria Belém; *As tranças de Bintou* da autora francesa Sylviane Diouf; *Rapunzel e o Quibungo* dos autores brasileiros Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho; e *Obax* do autor brasileiro André Neves.

O produto educacional dessa dissertação é um projeto de leitura literária organizado em sequências didáticas. Espera-se que, tanto a dissertação, quanto o produto educacional possam contribuir nas discussões e reflexões entre os professores do ensino básico no que tange à relação entre leitura literária na escola e educação para as relações étnico-raciais.

# 1 A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: O DIREITO À LITERATURA NA SALA DE AULA

No aeroporto o menino perguntou:  
– E se o avião tropicar no passarinho  
O pai ficou torto e não respondeu.  
O menino perguntou de novo:  
– E se o avião tropicar num passarinho triste?  
A mãe teve ternuras e pensou:  
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?  
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?  
Ao sair do sufoco o pai refletiu?  
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.  
E ficou sendo.

Manoel de Barros

A literatura é um direito. Essa afirmação, para muitos, gera um estranhamento. Compreender a literatura como direito vai além das ideias pragmáticas que têm respaldado a prática da leitura literária na escola. Sair desse lugar comum convoca para uma interlocução com a defesa do direito à literatura (CANDIDO, 1995). Segundo Candido, falar em direitos humanos significa falar que aquilo que é indispensável para mim também é indispensável para o meu próximo. Assim como os alimentos são os bens que garantem a nossa integridade física, a literatura é o bem simbólico que garantirá a nossa integridade espiritual e social. Assim, literatura, como “manifestação universal de todos os homens e de todos os tempos” é um direito humano (CANDIDO, 1995, p. 174).

Muitas implicações surgem ante tal afirmação, principalmente quando refletimos sobre uma realidade em que o acesso à literatura é limitado e a escola, como espaço privilegiado de encontro do leitor com o texto literário, é muitas vezes determinada pela didatização no ensino da literatura, ou seja, a vivência com a obra é substituída por fragmentos de textos e, conseqüentemente, reduzida ao seu ensino histórico, bibliográfico; ou o texto literário é usado como pré-requisito para a realização de atividades formatadas sob uma visão unilateral do professor ou do currículo.

A literatura, como um direito, traz à tona tanto a problematização do acesso à leitura literária, quanto a problematização do uso da literatura no espaço escolar. A presente pesquisa parte do pressuposto de que a escola é o lugar em que se deve garantir o direito à literatura, permitindo igualmente o acesso à fruição do texto literário pelo pequeno e jovem leitor.

Infelizmente, o contato com a literatura fora do ambiente escolar é marcado por privilégios e desigualdades. Crianças de origens sociais e culturais diferentes apresentam experiências de leitura diferentes, principalmente porque, para as crianças de classe social desfavorecida, o livro não seria considerado um “bem incompressível” (CANDIDO, 1995), ou seja, o que é direito para uns seria dispensável para outros. Em seu ensaio “O direito à literatura”, o autor explicita que bens incompressíveis são os bens indispensáveis para a sobrevivência humana; e a literatura se enquadra exatamente nessa categoria, sendo um alimento para o espírito.

Mas, o direito à literatura depende do acesso do livro no Brasil. Segundo Soares (2004, p. 24), “a posse de livros no Brasil apresenta dinâmica idêntica à distribuição de renda no país, onde poucos têm muito, e muitos têm pouco”. A autora considera que a leitura literária é um bem simbólico que está diretamente ligado à possibilidade de uma democracia cultural, porém, essa democracia cultural não se efetiva porque há muitas barreiras a serem quebradas na relação entre livro e leitor: barreiras culturais, educacionais e sociais. Para a autora, a barreira social é apresentada pela dificuldade de acesso ao livro. O quadro geral de acesso aos bens simbólicos no país apresenta-se bastante insatisfatório devido ao número reduzido de bibliotecas, livrarias, museus, cinemas e teatros; ao preço de livros e à predominância da cultura oral e iconográfica, com grande acesso à TV, computadores e outras mídias eletrônicas nos lares brasileiros.

Yunes e Pondé (1988) explicam que o problema de acesso à literatura no Brasil sempre foi marcado pela dicotomia elite/povo. Desde o período colonial o sistema de dominação, com o intuito de manter o povo alienado da informação e do poder, impedia que a educação se popularizasse e que houvesse um sistema de difusão cultural. Assim, nesse período, a imprensa local era proibida, só havia bibliotecas nos mosteiros e apenas os filhos da elite tinham acesso à educação em escolas fora do país, na colonizadora Europa. Até o século XIX a literatura teria se caracterizado por um discurso “eloquente, moralista e erudito”, afastando as classes desfavorecidas de seu acesso (YUNES; PONDE, 1988, p. 26).

Para Bourdieu (1989) a violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde à violência simbólica (dominação cultural). Isso aponta para o fato de que as classes dominantes controlam não apenas os bens materiais, mas acima de tudo mantêm o *status quo*, a partir do controle do capital simbólico (acesso aos bens simbólicos). A literatura como bem simbólico<sup>2</sup> participa do jogo pelo poder, envolvendo dominantes e dominados. O acesso à literatura ou não; o acesso à literatura infantil de qualidade estética ou não; tudo isso associa-se indiretamente às relações de força, à manutenção ou possibilidades de transformações nas relações desiguais existentes. Assim, a falta de capital simbólico, caracterizada pela falta de acesso à literatura, contribui para a manutenção da relação entre dominantes e dominados. Para Bourdieu (1989, p.9) “o poder simbólico é um poder de construir a realidade”. Isso nos remete ao poder de representação da literatura e, conseqüentemente, ao seu status transformador ou mantenedor de posições socioeconômicas.

Equívocos são construídos diante de uma ideia de direitos humanos que exclui o olhar para o outro. Candido (1995) traz em sua defesa do direito à literatura, a ampliação desse olhar, para que se enxergue o outro com as mesmas necessidades, os mesmos direitos. Assim, os direitos humanos são direitos universais, que não segregam ou selecionam quem está dentro ou fora, mas inclui todos – eu e o outro. Quando ele inclui a literatura como um bem

---

2 Ao apontar a literatura como bem simbólico é preciso destacar tanto o acesso ao livro literário, quanto a sua produção e a sua distribuição. O que remete ao teor pedagógico do livro literário na escola. O que ofertar para o leitor infantil na sala de aula? Ela pode reforçar preconceitos ou apresentar uma visão libertadora, ela pode ter qualidade estética, ou simplesmente ser uma obra que atenda às exigências de um mercado editorial. Por isso, reafirmamos com Bordieu (1989) que sobre a base da dominação econômica há um sistema de força simbólica cujo objetivo é reforçar, por dissimulação a manutenção do poder da classe dominante sobre a classe dominada. Sendo assim, é preciso se ater não apenas ao acesso à literatura infantil, mas também à qualidade dela.

incompressível, confirma-a como uma necessidade humana, em todos os tempos e em todos os espaços, sem privilégios ou segregação.

Por isso, a intenção nessa discussão não é problematizar a relação leitura e leitor fora do ambiente escolar – a qual é marcada por inúmeras desigualdades –, mas adentrar as portas da educação regular buscando caminhos de se garantir o direito à literatura. O que se ressalta é o papel da escola, traduzida diretamente na mediação do professor, como espaço privilegiado para o encontro entre texto e leitor<sup>3</sup>.

A relação entre literatura e escola aponta portanto a sala de aula como garantia do direito de acesso à literatura. O lugar em que muitas crianças entrarão em contato com o texto literário pela primeira vez, ou o lugar em que terão maior contato com esse universo, por isso o espaço de encontro do leitor com o texto literário, permitindo o acesso a um tipo de capital simbólico. Para o professor, o mediador imediato desse encontro, é imprescindível compreender o papel da literatura na formação humana, no entanto essa compreensão implica na desconstrução de práticas baseadas em discursos (concepções) historicamente enraizados, em que o uso da leitura literária é justificado apenas como forma de conhecimento.

A garantia do direito à literatura para o leitor infantil escolar põe em destaque a relação professor-aluno na sala de aula. Isso evidencia o papel da literatura infantil na formação humana, o papel do professor na prática literária e o lugar do aluno na recepção leitora. As seções seguintes trarão essas discussões com o intuito de problematizar o direito a literatura na escola.

## **1.1 Um pouco da história da literatura infantil**

Freire (2000) afirma que o aprimoramento da prática pedagógica perpassa impreterivelmente pela reflexão crítica sobre a prática. Logo, surge uma questão: por que a mediação da leitura literária na sala de aula é marcada por práticas descontextualizadas ou tarefas? Esta seção discutirá os contextos históricos que permeiam a relação entre literatura

---

3 É possível que ocorra um estranhamento diante de tal defesa, porque a literatura está presente na sala de aula, porém, por vigorar em muitas mediações a partir de práticas de fragmentação e descontextualização da leitura literária ressalta-se a necessidade de que ela seja problematizada.

infantil e educação escolar, buscando focalizar tanto a literatura destinada ao público infantil, quanto o papel do professor na medição desse encontro.

Zilberman (2003) apresenta alguns dados históricos que marcaram a relação entre literatura e escola. Segundo a autora, muito do que se tornou prática literária na escola do século XXI é reflexo de uma história carregada de didatismos, herdados de uma literatura infantil que já nasce marcada pelo forte controle do adulto e com intenção meramente normativa e moralizante. Até o final do século XVII não havia literatura para crianças. A literatura infantil nasce junto com a ascensão da burguesia, momento em que a infância passa a ser considerada como uma faixa etária diferenciada dos adultos, com interesses próprios e com necessidades específicas de formação. No entanto, a infância passa a ser percebida, mas como uma etapa da vida que precisa de cuidados e proteção. A criança passa a ser vista como incapaz de pensar e agir por si própria e “carente” de um controle especial. Nesse contexto, “a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções”, legitimados pela escola e pela literatura infantil (ZILBERMAN, 2003, p.15).

Assim, escola e literatura infantil já nascem com características de controle da criança. Com isso, podemos dizer que “a aproximação entre instituição e o gênero literário não é fortuita, os primeiros textos escritos para crianças são escritos por pedagogos ou professores, com marcante intuito educativo” e então se instaura, como uma convenção, o discurso pedagógico no trato com o texto literário destinado para crianças, afastando-as da vivência estética proporcionada pelo texto.(ZILBERMAN, 2003, p. 16),

Nesse panorama, de um lado, está a escola e a literatura como objeto da pedagogia, comprometida com a “dominação da criança”; de outro lado, a criança, que ganha um novo papel social, um ser em desenvolvimento, frágil e dependente, que deve ser conduzida pela imagem projetada do adulto.

Esse contexto histórico do papel social da criança é explicitado por Ariès (1978), o qual afirma que a consciência da infância surge a partir da Idade Moderna. Ao abordar a realidade de classes favorecidas europeias, o autor explicita que na idade média a criança era tratada como um adulto em miniatura, sendo sua aprendizagem ligada às suas vivências e socializações com o mundo adulto:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais desses. (ARIÈS, 1978, p. 156)

Portanto, é entre os moralistas e educadores século XVII que surge esse sentimento, em que o apego à infância e suas particularidades se transforma em uma preocupação psicológica e moral do que decorre o sentimento de preocupação com a educação escolar. Como expõe o autor nesse trecho:

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralista no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. (ARIÈS, 1978, pp. 163-164)

Diante disso, Ariès pondera que o grande acontecimento no início dos tempos modernos foi o reaparecimento da preocupação com a educação, sob influência dos reformadores e moralistas que lutaram contra o que consideravam anarquia (para eles o excesso de atenção às crianças e sua presença no universo adulto era um tipo de anarquia que precisava de moralização). Com isso reconhece-se a necessidade da educação escolar, passando a considerar a imaturidade da criança para a vida e a necessidade de submetê-la a “um regime especial, a uma espécie de quarentena” antes de uni-la aos adultos (ARIÈS, 1978, p. 277).

Segundo o autor, a criança é afastada do mundo adulto. A família e a escola assumem novos papéis. A família deixa de ser apenas a doadora dos bens e do nome à criança e passa a assumir uma função moral e espiritual. Enquanto a escola nos séculos XVIII e XIX passa a assumir a missão de preparar a criança para a vida, enclausurando-a num rigoroso regime disciplinar e moralizante.

Esse contexto remete diretamente à relação entre literatura e educação formal. Como afirma Zilberman (2003) a literatura infantil surge junto com a escola, muitas vezes a partir de textos escritos por pedagogos com o objetivo de inculcar ideias e moralizar as crianças. Segundo Sandroni (1998), a literatura infantil brasileira até os fins do século XIX era importada e de acesso exclusivo da elite, sendo constituída de traduções realizadas em Portugal. Ou seja, as crianças abastadas eram as únicas que tinham acesso à literatura, mas uma literatura proveniente de adaptações de outros países, de outras línguas, de outros contextos. No decorrer dos anos, esse quadro teve algumas mudanças, mas nada significativas. O Brasil conhece uma nova literatura para crianças apenas com as obras de Monteiro Lobato, que dá início ao que se chamou de “fase literária da produção brasileira destinada às crianças e jovens”, quando em 1921 publicou *A menina do nariz arrebitado*.

Esse foi um grande marco para a literatura infantil brasileira. Rompia-se uma velha prática de leituras de adaptações e traduções de obras estrangeiras. Lobato demarca um novo perfil para a leitura literária destinada ao leitor infantil trazendo à tona a busca da fala brasileira, o humor, a busca por uma identidade nacional, utilizando personagens do folclore brasileiro e, acima de tudo, trazendo para o universo infantil discussões sobre o “sistema social vigente, com seus valores e comportamentos, organização política e funções” (ZILBERMAN, 2003, p. 157). Lobato se dispôs a realizar “a criação de uma obra para crianças fundada num tempo e num espaço determinados, a do Brasil de sua época, rompendo com um tipo de literatura até então consumida pela infância” (ZILBERMAN, 2003, p. 158).

A literatura infantil desde seu surgimento durante a ascensão da burguesia foi convertida em um instrumento de inculcação e moralização das crianças, sob uma visão adultocêntrica e maniqueísta. É diante desta manipulação e exclusão da criança do universo literário que Lobato representa uma ruptura, trazendo as particularidades da infância e da realidade para a ficção:

O texto literário infantil, por um lado, partiu para a revisão do mundo na perspectiva da infância, para uma pesquisa de estrutura de linguagem e imagens próprias da criança. Por outro ocorre uma renovação no recurso tradicional da fantasia, pelo jogo da intertextualidade, pela paródia, pela investigação de estados existenciais infantis, pelo realismo que aparece quebrando tabus e preconceitos, lidando com os problemas cotidianos que não poupam a infância. (YUNES E PONDÉ, 1988, p. 46)

De acordo com Zilberman (2003), depois de um período de estagnação entre as

décadas de 1950 e 1960, é na década de 1970 que o gênero infantil ganha novos autores e passa por uma inovação, trazendo uma perspectiva realista para o texto literário. Assim, a década de 1970 foi marcada pelo surgimento de novos autores inspirados pelas inovações lobateanas. Com a Lei da Reforma de Ensino 5692/71<sup>4</sup> que obrigou a adoção de autores brasileiros nas escolas de primeira fase, que novos autores surgem e obras são publicadas, mas de acordo com Sandroni (1998) surge uma contradição: esse fato por um lado pode por em risco a leitura como fonte de fruição quando associada a escolha do professor de textos que não prendem a atenção das crianças e de outro estimula o aparecimento de autores brasileiros que inspirados pelas inovações lobateanas produzem obras para o público infantil considerando o lúdico, o imaginário, o humor, a linguagem inovadora e poética e temas atuais que levam ao pequeno leitor à reflexão e à crítica. (SANDRONI, 1998, p.18). Segundo a autora uma das principais contribuições de Lobato<sup>5</sup> foi trazer para o universo infantil a discussão de temas atuais, que antes pertenciam apenas ao mundo adulto.

Não se pode negar que se desenha um novo panorama para o gênero literário infantil a partir da década de 1970, mas ainda muito atrelado à escola e aos interesses pedagogizantes. E pode-se dizer que, ainda hoje, o discurso pedagógico pode marcar a relação entre o texto e a criança leitora na escola, mesmo a obra trazendo um projeto estético de indagação, a forma como é apresentada ao leitor sede muitas vezes ao didatismo histórico.

---

4 A Lei 5692/71 visava à profissionalização do então ensino secundário (atual segunda fase do ensino fundamental), sugerindo várias mudanças na tentativa de unificar os antigos ensino primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundários – agrícola, industrial, comercial e normal. Mas especificamente, obrigava a adoção de autores brasileiros nas escolas de primeira fase.

5 Essa discussão traz à tona as polêmicas que hoje envolvem as obras lobateanas, que são apontadas por alguns estudiosos como obras que incentivam o tratamento diferenciado entre negros e brancos, ou seja, são consideradas obras racistas que apresentam os personagens negros sempre em papéis subalternos e estereotipados; de outro lado, estão aqueles que defendem suas obras como ícone para a literatura infantil brasileira. É inegável que as produções lobateanas para o público infantil demarcam um momento de percepção da criança como leitora, mas apresentam papéis sociais dicotômicos entre brancos e negros na sociedade brasileira. A luta dos movimentos negros pela igualdade racial e suas conquistas históricas permitem que hoje seja possível perceber o tratamento estereotipado dos personagens negros nas obras do autor. Lobato foi influenciado pelas ideias eugenistas, que percebiam nas tendências europeias um progresso cultural, o qual tanto ambicionava. Suas obras não colaboravam para a transgressão de um sistema vigente de subalternização do negro e protagonismo social do homem branco, do contrário, ratificava e reproduzia de forma estética-ideológica uma sociedade de valorização do homem branco. Isso aponta para sua propensão eugenista. Segundo o parecer CNE/CEB Nº 6/2011, os escritores, como filhos de seu tempo, trazem no seu discurso os contextos de sua época, podendo optar por reproduzi-los ou questioná-los. A solução para essa polêmica encontra-se em uma abordagem crítica e problematizada da leitura literária na escola. A Lei 10.639/2003 – que de certa forma conduz a uma produção literária com protagonismo negro – trouxe a preocupação com a presença de personagens negros no contexto literário.

Muitos anos se passaram desde *A menina de nariz arrebitado*, e hoje podemos encontrar obras diversas, tanto aquelas que trazem em seu projeto estético as visões da criança e seu universo, como aquelas que se apresentam como um aparelho pedagógico com intuito moralizante e instrutivo apresentando regras e condutas sociais e ambientais, como aponta (ZLLBERMAN, 2003, p. 46):

Explicita-se a duplicidade própria da natureza da literatura infantil: de um lado, percebida da ótica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico.

Essa discussão remete ao papel da escola na mediação da leitura literária e na formação das crianças. Morin (2009) afirma que o objetivo da escola não é apenas transmitir o saber, mas transmitir uma cultura que permita a compreensão de nossa condição humana e, por conseguinte, nos ajude a viver. A didatização da literatura pode ser caracterizada como um processo de hiperespecialização<sup>6</sup> do saber, o qual, além de impedir ao leitor uma visão global e essencial de si e do mundo, também aponta para a formação de uma “cabeça bem cheia” em detrimento de uma formação para uma “cabeça bem-feita”. O pesquisador francês explica:

O significado de uma “cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2009, p. 21)

Portanto, a literatura, segundo o autor, não deve ser usada na escola apenas como objeto de análise gramatical, sintática ou semiótica; mas deve estar ligada a uma escola de vida, possibilitando a articulação de sua linguagem e, conseqüentemente, colaborando na maneira do aluno expressar-se na relação com o outro; assim como envolvendo-o pela emoção estética, pelo deslumbramento e encantamento das descobertas de suas verdades a

---

6 Morin (2009, p. 13) explica que a hiperespecialização é a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global.

partir da verdade exterior apresentada na obra e, mostrando-lhe “experiências de verdade”, ao desvendar as verdades ignoradas na vida cotidiana. Para Morin (2009, p.49) “é na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa”.

Assim, para cumprir seu objetivo de formar cabeças bem feitas, a escola deve analisar o passado e refletir sobre as práticas do presente.

## **1.2 A mediação da leitura literária na sala de aula**

O direito à literatura na sala de aula direciona à mediação realizada pelo professor. A intenção nessa discussão não é a crítica ao professor ou à escola, mas é compreender o contexto histórico da literatura infantil e sua relação com a educação escolar, traçando caminhos possíveis para a mediação do professor na cena leitora.

Não seria a leitura literária marcada por esse forte discurso pedagógico e por práticas fragmentadas que estariam corroborando a formação de “leitores dorminhocos?” (QUINTANA, 1983, p.87), reafirmando e reproduzindo desigualdades, e perpetuando a alienação frente às relações de poder existentes na sociedade?

Paulino e Cosson (2009, p. 62) comentam que o Brasil tem demonstrado avanços nas suas posições econômicas internacionais, porém os índices de testes nacionais e internacionais apresentam baixos níveis na proficiência de leitura dos estudantes. Esse quadro político-econômico talvez seja o grande responsável pelas iniciativas frenéticas de promoção da leitura no Brasil. Mas que concepções teóricas e políticas têm embasado essas ações? Os baixos índices internacionais em relação à leitura não estariam diretamente ligados à falta de acesso à literatura?

A lacuna que se forma no movimento com a prática da leitura literária na escola, fazendo convergir o discurso literário ao discurso pedagógico, apresenta-se numa cena em que aparecem o autor do texto, o livro, o leitor escolar e o professor, mas é no papel do mediador que serão lançados olhares mais curiosos, para buscar formas de preencher os espaços que se formam diretamente na intersecção entre o texto e o leitor na sala de aula. A mediação da leitura na sala de aula recai sobre o professor, sua formação, suas concepções e suas práticas.

Ler abarca interação de subjetividades, em que aparece de um lado o livro, que carrega as marcas de seu autor e, do outro, o leitor, que carrega as marcas de suas próprias vivências com o texto e com seus contextos. Entretanto, na escola, existe um espaço entre o texto e o leitor, pois esse encontro não ocorre de forma espontânea. Diante disso, há a necessidade de refletir acerca do papel do professor como mediador da leitura literária na sala de aula.

A literatura na escola muitas vezes esteve atrelada à univocidade de sentidos, ao autoritarismo interpretativo, ou à exploração fragmentada, levando ao leitor certa descrença na interação com o texto. Mudanças na prática da leitura literária no espaço escolar são vislumbradas quando o acesso à leitura se encaminham por três vias: a primeira diz respeito ao objeto livro, e sua disponibilização; a segunda diz respeito à qualidade das obras oferecidas às crianças; e a terceira, diz respeito ao encontro do leitor escolar com o texto literário, como esse livro é ofertado às crianças nesse espaço educativo.

Essa discussão traz como arcabouço teórico o levantamento de algumas ideias do teórico russo Bakhtin sobre a natureza social e interativa da linguagem, e das ideias de Candido que apontam a literatura como processo de humanização. Parte-se da premissa de que é por meio do aspecto dialógico, polifônico e responsivo da leitura literária que será possível entender a sua relação com o processo de humanização.

De acordo com Bakhtin (2003), a linguagem se constitui na interação verbal, diante da necessidade de o homem auto-expressar-se, por isso ele traz em sua teoria a alteridade da palavra. Segundo ele, a palavra apenas tem sentido em um contexto comunicativo, na relação do sujeito com o outro. Assim, falante e ouvinte são sujeitos do discurso que de forma responsiva constroem seus enunciados como respostas aos enunciados alheios. Isso significa que o processo de comunicação é completamente ativo e requer a participação de falantes e ouvintes, numa constante alternância de sujeitos. O ouvinte não é um mero receptor de palavras, mas é parte dessa dinâmica discursiva. A linguagem, por esse ponto de vista, não é um sistema abstrato, que apresenta palavras fora de um contexto, de forma isolada, mas denota uma forma de expressão de ideias e ideologias carregadas pelos sentidos particulares do sujeito entrelaçados a discursos de outrem.

Nessa perspectiva bakhtiniana, “a palavra se apresenta como diálogo infinito” (CRUVINEL, 2002), e acentua o papel dialógico e polifônico da obra literária, capaz de despertar a produção de sentidos, a construção de subjetividades e a humanização. Segundo

Candido (1995), o processo de humanização provocado pela leitura da literatura se dá pelo encontro com o outro, mas isso apenas é possível em um primeiro momento, pela natureza aberta e inquiridora desse gênero; e, em um segundo momento, pela forma ordenadora da realidade da linguagem literária. Assim, de acordo com o estudioso, a necessidade humana de fabulação se justifica pela promoção de equilíbrio psíquico e social, portanto, a literatura como obra democrática permite o diálogo com o leitor e ajuda-o a estruturar a sua visão difusa da realidade. A criança leitora na escola é um sujeito marcado por suas experiências sociais, culturais, e que constrói sentidos particulares para o texto literário. Por isso é na relação dialógica entre o leitor (escolar) e as obras literárias que se vê a concretização do processo de leitura e humanização provocado pela literatura.

Bakhtin elucida o papel provocador e inacabado da literatura ao dizer que “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin , 2003, p. 279) . Isso significa dizer que a leitura começa no autor e só termina na prática de leitura, representada pelo encontro com o leitor. Essa dialética literária apresenta-se no encontro com a materialidade da obra, que não se concretiza como um mundo fechado, de um sentido único, mas na síntese da realidade marcada pelo olhar e visão, simultaneamente, particulares e polifônicas do autor.

Ter a leitura literária na escola com o objetivo de levar o aluno leitor à produção de sentidos aponta para o fato de que “somente quando uma enunciação encontra outra, ou seja, quando se dá a interação verbal, é que há vida na palavra”, citando Bakhtin, explicita Cruvinel (2002, p. 138). Porém, essa interação verbal se efetiva no encontro de individualidades, permitindo assim, a pluralidade de sentidos.

Portanto, para Bakhtin, a literatura é um gênero discursivo composto por uma polifonia de vozes. Interpretar supõe a interação do sujeito a partir do lugar que ocupa, histórico, social e cultural na sociedade. Diante disso, a mediação da leitura literária na escola deve pressupor a prática de leitura como encontro e como construção de sentidos, atentando-se para a característica aberta e inacabada da linguagem e para a compreensão do leitor como interlocutor integralmente responsivo nesse processo.

Candido aponta a literatura como fator de humanização. Segundo ele, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade que nos tornam mais compreensivos e abertos, para a natureza, a sociedade e o semelhante.” (CANDIDO, 1995, p.180), pois, ao tratar dos problemas da vida (e não escamoteá-los) e da apresentação de mundos e contextos diversos, ela abre um caminho para o autoconhecimento e para o conhecimento do mundo. A sua defesa do direito à literatura está diretamente ligada ao processo de humanização que ela possibilita no processo de dialogia com o leitor, o qual devemos entender como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p.180)

Retomando Morin, ressalta-se que em tempos de incompreensão generalizada explicar não é o bastante para se compreender o ser subjetivo, pois a “compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos, ela nos torna abertos a seus sofrimentos e alegrias” (MORIN, 2009, p.51). Para ele, a literatura (assim como a filosofia e o cinema) deveria se tornar escolas da compreensão, pois ela é capaz de revelar o valor cognitivo da metáfora que a fragmentação do conhecimento do espírito científico rejeita. Assim explica:

A realidade é um clichê do qual escapamos pela metáfora. A metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre realidades muito distantes e diferentes, que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta. Ao levantar ondas analógicas, a metáfora supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Fornece, frequentemente, precisões que a língua puramente objetiva ou denotativa não pode fornecer. (MORIN, 2009, p.92)

A literatura, seguindo sua compreensão, faz parte de uma cultura humanística que alimenta a inteligência de forma indireta, no enfrentamento das interrogações humanas, no estímulo da reflexão sobre o saber, no exercício da dúvida e, sobretudo, na integração entre os saberes.

Candido (1995) afirma que a literatura humaniza porque ela se apresenta a partir de três faces distintas e simultâneas: como uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; como uma forma de expressão; e como forma de conhecimento. Segundo esse

estudioso “quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (CANDIDO, 1995, p.178). Como um objeto autônomo com estrutura e significado, a literatura humaniza pela força da palavra organizada no texto. Assim, a sua lógica está na sua linguagem, na organização das suas palavras. Com isso, entende-se que o autor, quando escreve um poema ou um romance, propõe uma certa coerência entre as palavras, e isso fala diretamente ao leitor do texto, que, em contato com a organização e coerência das mesmas, é provocado a organizar a sua mente, o seu sentimento e a sua visão sobre o mundo. É por meio dessa ordenação que código e mensagem se fundem, organizando o caos e propondo sentidos para o leitor – sentidos para a vida vivida fora do texto literário, com todas as suas contradições. Assim, sua potência humanizadora está na sua capacidade de inquietar, de instaurar dúvidas e perguntas, de fazer o leitor sentir e refletir sobre si próprio e sobre o lugar que ocupa o outro. Portanto, “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 187).

Em outras palavras, os sentimentos e a visão de mundo das pessoas são anestesiados, confusos, porém a linguagem literária tem a capacidade de transformá-los em estrutura organizada. É por essa razão que o crítico apresenta a estrutura do texto como um dos primeiros pontos para se considerar na função humanizadora da literatura, ou seja, a sua linguagem é diferente da linguagem dos textos instrucionais, científicos ou jornalísticos. A vida e a morte são apresentadas de diferentes maneiras ao leitor pelos diferentes gêneros textuais. No texto literário, o que faz diferença é a organização das palavras, o encadeamento do enredo e a lógica do autor, os quais dialogam com o leitor de forma subjetiva e inquietante. É dessa maneira que a literatura é capaz de sensibilizar, retirando o leitor de uma experiência imediata e apresentando-lhe outras realidades. É essa capacidade de produzir experiências diversas, e “experimentação dos possíveis”, segundo COMPAGNON (2009, p.52), que humaniza nossa visão de mundo e nossa relação com o outro.

Assim, na literatura, qualquer sentido apenas é recebido quando reduzido à sua estrutura literária, pois “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 1995, p. 178).

Candido também aponta a literatura como forma de expressão. Segundo ele, essa é a segunda face da literatura que atua diretamente no seu papel humanizador. O autor, ao organizar as palavras no texto e propor uma ordem, um sentido, ele o faz com suas ideias, ideologias, visões particulares, visões dos grupos de que participa ou com os quais comunga ideias. Considerando a natureza dialógica da linguagem literária, é certo destacar que o autor não é responsável absoluto pelo controle dos sentidos do texto, mas certamente depreende em sua obra certas intenções, pois “qualquer tipo de locução é já uma resposta: todo falante/autor, é um respondente, ou seja, não inaugura palavras novas em um mundo mudo. Nenhuma palavra é neutra; ao contrário, toda palavra é atravessada por outra” (CRUVINEL, 2002, p. 165).

Apesar de parecer particular, o texto literário tem como principal característica a atemporalidade e a universalidade, porque o que traz são pontos de contato com a realidade, com as experiências humanas, que não precisam ser datadas, para que o leitor construa sentidos. Ela expressa visões de mundo, ideologias, emoções, contextos diversos. Ler hoje uma obra de Machado de Assis significa conhecer uma realidade que se passa em outro tempo e outro espaço, mas, simultaneamente, é estar em contato com sentimentos e conflitos humanos de todos os tempos e espaços.

Por isso, é possível afirmar que o texto literário não é o lugar de respostas ou afirmações, mas o lugar das interrogações, do estranhamento, o lugar de confirmar e negar, de propor e denunciar, assim como de apoiar e combater, propondo viver os problemas dialeticamente (CANDIDO, 1995). Isto é, o que está ligado ao comprometimento ético e humanizador da literatura é que “o fingimento da ficção aclara o real ao desligar-se dele, transfigurando-o e pensando-o de maneira diferente e nova” (NUNES, 1999, p. 198).

Nunes (1999) esclarece que, o leitor de literatura, ao libertar-se dos problemas imediatos do seu cotidiano, busca seu prazer no prazer do outro representado na ficção, possibilitando o trânsito da experiência da escrita para a experiência da leitura, portanto, a experiência só termina fora do papel. Ou seja, quando entramos em contato com a experiência estética no mundo de papel das obras literárias retornamos diferentes à realidade; voltamos com nossa experiência ampliada e renovada, à luz do que aquela vivência estética nos revelou. Esse movimento é o que permite descobrir, redescobrir, sentir, indagar e pensar a realidade com outros olhares.

Segundo Candido (1998), a literatura também se expressa como forma de conhecimento, e essa seria a sua terceira face. Ele explicita que a literatura como forma de conhecimento apresenta-se de maneira difusa e inconsciente. É inegável que ela leva ao conhecimento, mas um conhecimento que é coadjuvante da experiência estética que proporciona. Portanto, ela possibilita conhecer outros espaços, outras realidades, outros mundos, mas muitas vezes sem que o leitor tenha a consciência desse movimento. O conhecimento perpassa toda a experiência estética que a leitura literária promove, podendo levar o leitor a entrar em contato com o outro, ampliar sua visão de mundo e ressignificar a visão sobre si mesmo

Soares (2004, p. 32) afirma que a literatura “mostra o ser humano em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes. Traz para o seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às indiferenças”. Portanto, a leitura literária tem o poder de colocar o leitor em contato com o diferente, e a escola como um *locus* privilegiado de acesso à leitura deve ter a clareza do papel da literatura no processo de humanização. Estaríamos nós, vivendo em um mundo tão desumano, individualista e fragmentado se o direito à literatura fosse tratado como um bem incompressível? A escola como *locus* privilegiado do encontro de diferentes, assim como *locus* privilegiado de encontro com a literatura precisa mediar o encontro do aluno com o texto literário, de forma a valorizar o seu universo estético e, conseqüentemente, humanizador.

Candido (1995) pondera que vivemos em uma época bárbara em que racionalidade máxima e irracionalidade máxima caminham lado a lado. Ao mesmo tempo que se constrói, se destrói. Como exemplo ele aponta o fato de hoje termos um grande progresso industrial que disponibiliza para poucos o conforto e, para muitos, ao contrário, intensifica a exclusão do acesso a esses bens culturais e materiais. Diante disso, ele afirma que os mesmos bens que permitem o progresso provocam a exclusão da maioria, portanto, é imprescindível compreender que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 191). A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), ao tratar do direito à cultura, garante em seu Artigo 27 que “toda pessoa tem o direito de

tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”.

O direito à literatura aponta também para o processo de aquisição da linguagem escrita. As dificuldades no processo de alfabetização e letramento tão comuns hoje nas escolas de ensino fundamental alertam para a necessidade de repensar todo processo de aquisição da linguagem escrita e da iniciação literária, os quais, perpassam diretamente pelo sistema educacional. Segundo Yunes e Ponde (1998), as dificuldades nos usos sociais da leitura refletem uma crise na parceria entre ensino e aquisição de habilidades de ler e escrever. A aquisição da linguagem escrita, muitas vezes, esteve atrelada à codificação e decodificação de signos de forma isolada, sem contexto, portanto, apontando para um ensino apático, desmotivador e, conseqüentemente, para a formação de não leitores. A escrita, como prática eminentemente social, surge da necessidade de o homem se comunicar e legitimar conhecimentos historicamente construídos, por isso o ensino da leitura/escrita deve estar diretamente ligado a práticas sociais, nas quais o sujeito está inserido. No entanto, incentivar a leitura literária sem antes ensinar a leitura da palavra entrelaçada à leitura de mundo (FREIRE, 1989), é ratificar a crise da leitura e, formar crianças e jovens (futuros adultos) não leitores.

Na abordagem da relação entre iniciação de leitura e crise de leitura surge como possibilidade de mudanças o letramento literário. O letramento literário se refere à aquisição da linguagem escrita imersa em contextos sociais, tomando como ponto de partida a leitura de literatura, que se apresenta como uma forma privilegiada, democrática, integradora, questionadora e crítica de relação com o real. Segundo Zilberman (2009, p. 33),

se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção se avulta como o modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) apresentam o letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Isto é, a literatura ao apresentar o mundo usando os recursos da ficção, apresenta-o como uma forma privilegiada

de inserir o leitor no mundo da escrita, de forma contextualizada, ativa e indagadora. Assim, é possível afirmar que

a singularidade que faz do letramento literário um tipo especial de letramento se efetiva por meio de um processo constituído de dois grandes procedimentos. O primeiro deles é a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda. A leitura e a escrita do texto literário operam num mundo feito essencialmente de palavras, e, por essa razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária. Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo. (PAULINO E COSSON, 2009, 68)

Portanto, a valorização da linguagem literária, com sua natureza inquietante, tem a capacidade de instigar o leitor a debater sobre os conflitos transfigurados da vida real para a ficção. Nessa perspectiva de mediação do texto literário na escola, é permitido que o autor deixe de ser o falante solitário e autoritário e que o leitor passe de mero ouvinte receptor a sujeito do discurso, que constrói sentidos diante do texto lido e se apropria da linguagem escrita de forma ativa, dinâmica e contextualizada. Lajolo (2009, p.104), explica que a literatura não é pretexto, mas é contexto:

Hoje, não acredito mais na autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é uma intersecção dessas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor.

Portanto, na relação texto-leitor de um lado está o livro e seu potencial provocativo e do outro o leitor escolar como sua subjetividade e possibilidades de construir sentidos. Nesse contexto escolar a relação texto-leitor tem uma lacuna que se fecha na mediação do professor. Cruvinel (2002) pondera que a leitura literária no âmbito escolar não acontece por acaso, ela é no mínimo sugerida, portanto encontra-se em uma rede discursiva na qual o professor é o principal interlocutor. Ou seja, o discurso literário ao ser inserido no campo discursivo escolar é recontextualizado e passa a compor o discurso pedagógico submetendo-se a outras regras e isso avilta uma contradição:

a literatura, uma manifestação de natureza tão dispersiva, ser instituída como uma prática numa situação de coerção, ou seja, é dada a uma expressão de arte um caráter de disciplina curricular, o que sem dúvida, se constitui em um rompimento, ao qual estou chamando ferida literária. (CRUVINEL, 2002, p.48)

Para que a leitura literária no contexto escolar escape do discurso pedagógico é necessário compreender que o discurso literário não pode se subverter ao discurso pedagógico, porque ele não forma segundo a pedagogia oficial, mas pela via da emoção, do sentimento e da vivência estética do leitor com a obra. Portanto, a natureza formadora da literatura está na sua forma provocativa, inquiridora de diálogo entre a subjetividade do leitor e o texto. Por isso, recai sobre o papel mediador e sua concepção de leitura a sutura da ferida explicitada acima por Cruvinel (2002, p.48). Como discutido nessa seção, a literatura no contexto escolar se justifica quando é reconhecida sua natureza polifônica, dialógica, provocativa, e isso deve estar claro na mediação do professor, ao ofertar a literatura para as crianças na sala de aula.

Cruvinel explica que a natureza do discurso literário não se submete ao discurso pedagógico. Conforme a autora:

Dada a natureza do discurso literário, o que o leitor lê não se restringe ao que se encontra na página, nos traços negros no papel, ou ao que o autor escreveu. O que é lido é isto mais aquilo: o que foi apenas sugerido, o que foi deixado entreaberto, o que nem de longe pensou o autor dizer. O discurso literário não se submete muito facilmente a regras ou ordens discursivas alheias a seu campo. Muito longe de ser conclusiva, a lição da literatura é justamente a hesitação, deixando que o leitor escolha um dos possíveis caminhos para a construção de sentidos. Ela não quer resolver contradições, mas, ao contrário, fazê-las aflorarem, levando o leitor a interrogar, cada vez mais, o homem e tudo o que o cerca. (CRUVINEL, 2002, p. 49)

Portanto, a leitura não se esgota no ato de ler, ela tem múltiplos sentidos e desdobramentos. Ao ser localizada como prática escolar ela interfere e é capaz de subverter o discurso pedagógico, trazendo-lhe um *status* problematizador em vez de doutrinário. Assim ao se tratar da mediação do professor na cena leitora escolar, Cruvinel explicita o estatuto ambíguo do gênero literário, apontando de um lado sua constituição inacabada e de outro situando-a como formação e transgressão pautadas na sua própria característica questionadora.

### 1.3 A criança na cena leitora

A especificidade do gênero literário não se trata apenas sobre o que se diz, mas como se diz. A forma como a literatura infantil foi abrindo espaço para a voz da criança, para a inserção da realidade e dos conflitos que envolvem o seu mundo, representam a grande ruptura com uma literatura didática tão comum para esse apreciador. Para Zilberman (2003), a leitura não deve ser pensada somente como procedimento cognitivo, mas sim como ação cultural historicamente constituída, e o mais importante é a representação da realidade presente no texto lido pela criança. Para a autora, tanto escola como literatura compartilham aspectos da natureza formativa. No entanto, enquanto a escola defende sua formação a partir de um ensino fragmentado e disciplinar – fragmentando também a leitura literária – as obras infantis apresentam um mundo de forma estetizada, no qual a criança pode fantasiar e vivenciar várias experiências com seu enredo e seus personagens, conhecer a realidade em que está inserida e compartilhar experiências. É sob essa perspectiva que essa pesquisa busca a relação entre texto e a criança leitora.

Zilberman e Lajolo (2003, p.25) evidenciam que a literatura infantil, por meio da fantasia e da ficção, tem o poder de concretizar a realidade para a criança. Assim:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda referência concreta. (ZILBERMAN E LAJOLO, 2003, p.25)

As autoras defendem a leitura literária não apenas como forma de o leitor escolar se relacionar com o mundo, mas como forma de a escola sair de um ensino descontextualizado e pouco significativo, o que encontra acolhida com nas ideias de Morin citadas anteriormente. Por isso, alertam para seu papel transformador no ensino e na formação humana, quando a literatura é respeitada em sua natureza ficcional.

A defesa da literatura infantil como direito humano implica na resistência ao modelo de escola capitalista de orientação branca, não inclusiva e bancária, ou seja, resistência a uma escola excludente em que “o saber é propriedade privada de uma classe social que consegue permanecer no interior da escola, excluindo outras” (FREITAS, 1995. p. 96). Para pensar em

resistência a esse modelo de ensino, “é preciso interrogar a posse do conhecimento” (FREITAS, 1995, p.96), é preciso interrogar a posse dos bens culturais por grupos privilegiados, e permitir que o direito à literatura seja um direito de todas as crianças.

Diante disso, mais uma questão se faz necessária: Qual é o lugar da criança na cena literária? Receptor passivo, depositário de uma interpretação univocal e de um discurso pedagógico doutrinador, ou um leitor ativo, produtor de sentidos? Isso depende do que se entende por literatura infantil e por criança. Muitas práticas em torno da literatura infantil são nutridas com base em uma ideia ingênua e benevolente das histórias destinadas a esse público. De acordo Hunt (2010), para falar de literatura infantil é primeiro preciso considerar de que criança se fala e de que infância se fala. Falar sobre infância pressupõe tratar de um tempo específico, porém um tempo que se define pela sociedade em que a criança está inserida. É preciso que se olhe para a infância compreendendo suas especificidades em seu contexto, compreendendo-a em sua materialidade presente.

Os grandes equívocos que surgem na relação criança, escola e literatura infantil são gestados em uma imagem projetada da criança pelo adulto ou do adulto como referência autoritária, e isso se reafirma nas palavras de Palo e Oliveira (1986, p. 9), que explicitam que historicamente, concebida como forma literária menor, delega-se à criança um papel passivo e marginalizado na prática da leitura literária.

Segundo Sarmiento (2007), a infância passou, historicamente, por um processo de ocultação ou (in)visibilidade. A criança sempre esteve presente nas sociedades de todos os tempos, o problema foi enxergá-la como criança, porque, segundo o autor, a infância é cercada por um processo de ocultação histórica, cívica e científica. Em sociedades e tempos específicos, a criança já foi considerada a idade do não-adulto, como a idade da não-razão; como a idade do não-trabalho; ou como a idade da não-infância, mas “todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efetivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projeção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana” (SARMENTO, 2007, p.35).

De acordo com Sarmiento (2007), a infância não é a idade da não-fala, porque a criança tem capacidade de se expressar desde o nascimento; a infância também não é a idade da não-razão, porque a criança constrói conhecimento na interação com seus pares e sua cultura; a infância não é a idade do não-trabalho, porque elas preenchem seu dia com tarefas cotidianas

seja na escola ou na família; a infância não é a idade da não-infância (morte da infância), porque as crianças não são receptores passivos da cultura, ou seja, ainda que compartilhem informações, produtos culturais e situações sociais comuns aos adultos possuem uma maneira de pensá-los e significá-los de forma diferente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90) considera criança a pessoa até 12 anos incompletos, apontando-o como sujeito de direitos:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Portanto, apesar de a infância estar consolidada para essa sociedade contemporânea, a forma como adultos e crianças compartilham muitas vezes de espaços e produtos sociais equivalentes acaba por confundir o olhar sobre a infância. Seria possível até dizer que a sociedade contemporânea percebe a criança e a infância com um “olhar medieval”, devido à imersão no consumo e nas mídias eletrônicas, um espaço que parece pertencer ao mundo adulto. Numa espécie de saudosismo, os adultos comparam sua infância livre no quintal com a infância de muitas crianças contemporâneas, cercadas por computadores e eletrônicos e tendo como sonho de consumo um novo eletrônico. Como se a sociedade contemporânea vivesse “a morte da infância”, porém, essa morte apenas escamoteia a natureza ativa das crianças, como sujeitos sociais que são e as condições sociais adversas em que estão inseridas. O autor pondera que é “incorreto falar em morte da infância, ainda que, efectivamente, a infância contemporânea sofra constrangimentos poderosos e se apresente especialmente vulnerável à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos” (SARMENTO, 2007, p.35).

Para a criança de hoje, o tempo de infância é agora, rodeado por todos esses condicionantes globalizantes e globalizados; mas, para além de um ser em processo de desenvolvimento, há um sujeito de direitos que, na interação com seus pares e sua cultura, se apropria dos conhecimentos historicamente construídos a partir de suas especificidades. Assim, o modo como a infância é construída se concretiza na sociedade e na época em que é vivenciada.

Entendendo a criança como sujeito ativo que interpreta e age no mundo (SARMENTO, 2007) é possível pensar a relação criança e leitura literária longe de um olhar pedagogizante e doutrinador. Retirar a criança de um anonimato, tanto dentro da ficção quanto fora dela, para ser vista como leitora de texto aponta para seu importante papel nesse processo discursivo. Os usos da literatura infantil na escola são determinados justamente pela forma como se percebe a criança nesse contexto. A criança leitora é um ser único, portadora de particularidades construídas em suas inter-relações com seus pares e seus contextos sociais,

Segundo Hunt (2010), conceber a literatura infantil como uma literatura inferior é inaceitável, assim como é inaceitável concordar que crianças e adultos deduzem os mesmos sentidos para os textos, ou que a interpretação correta é a do adulto. Isso nos colocaria frente à mesma posição adultocêntrica de outrora. Segundo esse estudioso, “é lugar comum dizer que os livros para a criança do século XX tinham forte peso didático e que se destinavam principalmente a moldar crianças em termos intelectuais ou políticos” (HUNT, 2010, p.57), mas “a utilização de livros para manipular a infância de maneira deliberada está longe de ter morrido” (HUNT, 2010, p. 61).

Ao falar em literatura, falamos em produção de sentidos, mas os sentidos projetados na dialogia entre texto e a criança são distintos dos sentidos projetados pelo adulto. Disso decorre o que o estudioso considera a relação entre texto e leitor em graus de entendimento. Para ele, existem pré-conceitos implícitos na literatura para crianças. Um deles resulta da ideia de o livro para criança ser anti-intelectualizado, ou seja, levar a pensar não é apropriado nos livros infantis; outro pré-conceito sinaliza a ideia de que os livros infantis são tão inocentes quanto as crianças, e que as intenções sobre eles são ideologicamente neutras. A busca nesse processo dialógico entre texto e leitor deve ser de produção de sentidos, partindo do pressuposto de que essa criança pensa, age e os produz de maneira própria e a partir dos lugares que ocupa; e que os textos destinados à ela não estão apenas carregados de fantasia, ingenuidade e beleza, mas também de intencionalidade. O livro infantil não é desprezioso. O histórico de sua produção já é bem esclarecedor do quanto o livro destinado ao público infantil foi utilizado para inculcar valores e ideologias.

Como explicita Yunes e Pondé (1988, p. 40): “nada que se escreve é gratuito ou ingênuo, porque pressupõe um sentido e uma posição diante da vida, pois sem isso o texto se torna amorfo e de inútil identificação”. Ao contrário do que se pensa, a literatura infantil não é

ingênua ou se apoia indiscriminadamente na fantasia da criança, pois a sua principal característica é que ela representa de forma indireta a realidade, apresentando um mundo para a criança. Por isso, o discurso da literatura infantil abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, porque traduz suas experiências, suas emoções, seus sentimentos.

O que se impõe agora é a necessidade de promover a interação da criança com a obra infantil. É assim que a mediação entre texto e a criança leitora deve se encaminhar na escola, desvencilhando-se apenas do olhar e da interpretação padrão do adulto e propondo uma interlocução mais democrática, dando vez e voz à criança na interação com o texto. Ao ser vista como um sujeito, a criança não se encontra mais na posição de um bibelô a ser bajulado pelo adulto, ou de um mini-adulto, mas como um sujeito de direitos que está inserido em uma cultura, em contextos e problemas cotidianos que não poupam a sua infância. Entretanto, as crianças e a literatura carregam um ponto em comum, o qual representa uma ruptura com as visões dominantes ao se tratar de literatura para o leitor infantil: ambas estão circunscritas no e pelo mundo real, ela fala dele: mesmo quando o projeto estético traz o maravilhoso e a fantasia como eixos principais para a construção da obra, é na realidade que o autor se apoia.

Na literatura para criança tudo parece ser possível, porque supõe-se que todos, assim como na profissão de professor da educação infantil, estão aptos a analisar e opinar sobre o assunto. O que deve preocupar aqui é que, para além da visão adulta na construção e na mediação do processo literário, há o grande protagonista nessa relação, a criança. A mediação deve proporcionar a escuta desses pequenos leitores que produzem seus próprios sentidos para o texto. Hunt pondera:

Os significados literários são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos quanto denotativos; e assim, os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem, são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são capacidades de entendimento que os leitores possuem – todos fatores que contribuem para a formação de sentido. (HUNT, 2010, p. 106)

Ao falar de crianças leitoras, pressupõe-se que elas, no processo de leitura, constroem os seus sentidos diferentemente dos adultos. Por mais que a prática literária esteja cercada por produções, escolhas, avaliações, sugestões e imposições adultocentradas, é a criança o leitor e, portanto, o produtor de sentidos para aquela experiência estética proporcionada pela

literatura infantil. À criança, é preciso permitir o encontro provocador e fascinante com a literatura, abandonando a mediação fragmentada que subestima o seu potencial de interação com a estética literária. Isso significa que o ato de leitura é dependente de um leitor, fora dessa dialogia texto-leitor, há apenas “traços negros no papel” (NUNES, 1999).

Na literatura para o público infantil, é possível apontar certas especificidades que delineiam esse leitor. O pacto entre a ficção e a criança leitora se dá por um forte processo de identificação. Nesse processo, texto e leitor se fundem e os personagens são vivenciados pela criança com a força de um drama real. Dessa maneira, a leitura para a criança é um modo de representação do real que a ajuda no processo de reelaboração da realidade vivida. Além disso, como iniciantes, as crianças são leitoras insubmissas, instantâneas e integrais (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 7).

Segundo Zilberman (2003, p.22), a literatura procede

da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade.

Yunes e Pondé (1988, p. 47) acrescentam que o convívio da criança com o texto literário oferece elementos para a compreensão do mundo, pois, a partir das narrativas, as relações são observadas de fora por elas e comparadas às suas experiências, como forma de acesso ao real, com isso o simbólico ordena, nomeia experiências e organiza o mundo, humanizando-a. Dessa forma, é correto afirmar que a leitura literária sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. E por mais exagerada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de produção de uma obra, ela sobrevive porque comunica com o leitor sintetizando, por meio dos recursos da ficção, o seu mundo, isto é, as experiências que também são suas. (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Sendo assim, ao referir ao termo didatização da literatura infantil na escola, a intenção não é provocar um hiato, ou dicotomia entre objetivos pedagógicos, formação moral e fruição estética da literatura infantil pela criança leitora, mas justamente apontar para a necessidade de reflexão sobre essa relação no contexto escolar, destacando a papel do professor e, o papel

da criança nessa cena leitora. Acentua-se com essa discussão a necessidade da fruição da leitura literária na sala de aula, apontando o protagonismo do leitor literário infantil na produção de sentidos para o texto. A fixação de sentidos por parte do professor, deve ser substituída na cena leitora pela possibilidade de multiplicação de sentidos.

## **2 A LEITURA LITERÁRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES**

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

A literatura fala sobre a realidade considerando seus conflitos e contradições. No caso da literatura infantil, ela é uma forma de apresentar o mundo para a criança leitora com o seu texto escrito e ilustrado. Assim sendo, como já foi colocado na introdução deste trabalho, pergunta-se: a literatura pode interferir na construção da identidade da criança negra? A literatura ao representar a realidade pode interferir na construção da identidade negra, seja valorizando-a ou estigmatizando-a. No entanto, para compreender como isso se configura, é importante problematizar tanto a prática da leitura literária na escola como processo de humanização – conforme realizado no primeiro capítulo –, quanto discutir sobre os processos que envolvem as formações identitárias. Assim, o presente capítulo se dedicará à problematização dos processos que envolvem a construção da identidade negra.

Retomando o problema dessa pesquisa, reiteramos que ele surge a partir da observação do constrangimento de algumas crianças<sup>7</sup> afrodescendentes em relação a seus atributos étnico-raciais (como a cor da pele e, especialmente, o cabelo crespo) no espaço escolar. O discurso comum proferido na escola é de que a criança negra, nessa circunstância, é racista. Essa visão superficial sobre essa criança na escola embasa discursos e ações pedagógicas que convergem

---

<sup>7</sup> A intenção deste trabalho não é generalizar ao dizer que as crianças negras se sentem constrangidas com seus atributos étnico-raciais, portanto uso aqui a palavra “algumas”, a qual traz em sua entrelinha o fato de que há crianças negras que vivenciam situações (familiares e de grupos) de resistência ao padrão branco, e que, portanto, apresentam uma posição de pertença quanto aos seus atributos étnico-raciais.

para a naturalização dos conflitos étnico-raciais, conseqüentemente para a reprodução do racismo e a negação da própria imagem pela criança negra. No entanto, a identidade não é inata, as aprendizagens sociais permeadas pelos discursos e representações estão na base dos processos identitários, por isso a escola e suas ações, traduzidas tanto na e pela mediação do professor quanto pelo currículo escolar, interferem diretamente nos processos identitários das crianças afro-brasileiras no contexto escolar.

Diante disso, torna-se indispensável compreender que a ação ou omissão da escola frente os conflitos étnico-raciais, perpassa também pela compreensão de como são constituídos os processos identitários. Ou seja, para além da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, também se configura na escola a produção de identidades, seja de forma consciente ou inconsciente. Esse capítulo propõe discutir alguns processos que estão na base das construções identitárias, em especial aqueles que se referem à criança afrodescendente, para que seja possível compreender o porquê do constrangimento e negação da pertença étnico-racial de determinadas crianças negras e refletir novos direcionamentos para a prática pedagógica diante dos conflitos que envolvem o negro no contexto escolar.

## **2.1 Discutindo a visão superficial sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar**

A visão de mundo, as identidades, os discursos, o modo de olhar os outros não nascem no pensamento do indivíduo, mas são fruto de uma relação dialética entre ele e o mundo. As vivências, as experiências, os discursos entrelaçados e as representações tecem toda essa teia de significados e sentidos que cada um vai construindo em relação ao mundo, a si próprio e ao outro.

Naturalizar o sentimento de inferioridade de algumas crianças negras frente a sua pertença racial, mostra a necessidade de se discutir, principalmente no contexto escolar, os processos que envolvem as construções identitárias, especialmente dos afro-brasileiros. O discurso comum sobre essa situação é de que o próprio negro é racista, não aceita a sua cor, o seu cabelo crespo ou quaisquer outros de seus atributos. Para além da aparente naturalidade como essa situação acontece e, principalmente, com que os discursos de autoria individualizada e inata no sujeito são reproduzidos, essa situação ilustra o indispensável peso

móvel, social, político e histórico (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) dos processos de identificação, em especial da identidade dos afrodescendentes no Brasil.

O que interfere nas construções identitárias ou como construímos nossas identidades? Compreender a construção da identidade de um afrodescendente brasileiro passa indiscutivelmente pela discussão sobre os processos identitários em geral. Por isso iniciamos com as seguintes questões: Quem eu sou? Quem eu posso ou poderia ser? Quem eu quero ser? Estas são questões norteadoras ao se discutir identidades. Essas interrogações carregam indiscutivelmente uma lacuna, a qual apenas pode ser preenchida na relação entre o eu e o outro no contexto das relações sociais, culturais e históricas que os sujeitos partilham. Isso significa dizer que o eu não existe sem o outro, imputando às relações sociais papel central na produção de identidades, como nos apontam Silva (2000) e Woodward (2000). Os autores explicitam que discutir sobre identidade significa refletir sobre diferenças (diferenciar é perceber semelhanças e diferenças), ambas são ativamente produzidas nos contextos das relações sociais e culturais, isso indica que elas não são preexistentes como elementos passivos da cultura, ou seja, a construção da identidade apenas se concretiza por meio de um processo de diferenciação constituído socialmente e culturalmente.

Woodward (2000) afirma que as discussões que giram em torno da produção de identidades concentram-se na tensão entre a visão essencialista determinista e a visão não-essencialista, e explica que ao tratar da identidade sob uma perspectiva essencialista subtraímos-lhe o seu aspecto social subjetivo, concebendo-a como algo estático, autossuficiente e dotada de autonomia. Sob essa perspectiva, a identidade é inata, cada indivíduo nasce pronto, predeterminado para expressá-la e, na medida em que amadurece biologicamente, sua identidade é externalizada. Sob a perspectiva não-essencialista, a identidade é vista como instável e em constante transformação, produzida no meio das relações sociais e permeada por discursos políticos, culturais e histórias particulares.

Hall (2006), posicionando-se na perspectiva da visão não-essencialista, explicita que a questão da identidade no mundo pós-moderno está diretamente relacionada ao que chamou de mudanças da “modernidade tardia”, ou seja, mudanças advindas do processo de globalização, que trouxe impactos sobre a identidade cultural. Para ele, a ideia de sociedade clássica bem definida, em que o sujeito tem uma identidade fixa e permanente, é substituída por uma sociedade de dinâmica fluida e de mudanças constantes, apontando para construções

identitárias descentradas, múltiplas, móveis e não estáveis. Assim, a nova dinâmica e os novos discursos que permeiam o mundo social devido à globalização apontam para o que Hall chamou de descentração do sujeito: a desconstrução de valores ideológicos tradicionais mediante a desarticulação de identidades estáveis do passado e a possibilidade de construção de novas identidades e novos sujeitos. Esse panorama social aponta para uma crise de identidade, ou seja, as velhas certezas são substituídas pelas dúvidas. Um sujeito que tinha um centro comum se vê cruzado por discursos e representações<sup>8</sup> – ou “(re)construções do real” – diversas (OLIVA, 2003, p. 432). Em vista disso, “as velhas identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7).

A volta ao questionamento inicial nesse momento se faz necessária: Quem eu sou? Quem posso ser ou quem eu poderia ser? Quem eu quero ser? Essas perguntas direcionadas a um “sujeito do iluminismo”<sup>9</sup> seria de fácil resposta, pela visão totalmente inatista a que ele se submete. Segundo Hall (2006), para o sujeito do iluminismo não havia nenhuma referência externa que interferisse na construção de sua identidade, ela era uma essência cujo centro era o eu. Toda referência social era substituída pela autossuficiência e capacidade de razão e autonomia do sujeito. Para “sujeito sociológico” essas questões também não seriam de difícil resposta. Elas estariam diretamente ligadas ao mundo social limitado com o qual os sujeitos partilham. Conforme essa noção de sujeito, a identidade era formada na interação entre o eu e a sociedade, ou seja, o sujeito tinha uma essência interior, porém, transformada constantemente na relação com os mundos culturais e sociais de que fazia parte.

A referência do exterior aparece como parte do processo identitário, mas o mundo social ainda é aquele limitado, em que padrões visíveis são as únicas referências, costurando-se assim os sujeitos a um mundo pré-determinado, pré-fabricado socialmente e culturalmente. Para o “sujeito moderno”, as respostas não parecem tão simples, pois não há um centro ou estabilidade, do contrário, a identidade “torna-se celebração do móvel: formada e

---

8 Oliva (2003, p. 432) citando Horta explica que a representação, enquanto tradução mental de uma realidade exterior percebida, implica um processo de abstração que passa pelo gerir – mais ou menos inconsciente – das classificações disponíveis no *stock* cultural para tornar inteligível e avaliar essa realidade. Os valores que lhe subjazem cristalizam-se assim em categorias, lugares comuns e estereótipos, que organizam a cada momento as representações, das quais são como que a linguagem, o código de referência permanente.

9 Para explicar o descentramento do sujeito na sociedade pós-moderna, Hall apresenta três concepções de identidade: a noção de sujeito do iluminismo, a noção de sujeito sociológico e a noção de sujeito moderno.

transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). A referência externa das relações sociais, que se tornam mais complexas devido ao processo de globalização, abre outras possibilidades de construção identitária a partir do cruzamento com novos discursos, novos movimentos e novas representações na esfera global. Isso torna as respostas mais complexas.

O que ocorre historicamente é o distanciamento da ideia de sujeito sociológico clássico, a partir do conseqüente descentramento do sujeito que, no mundo pós-moderno, vive a tensão entre a tradição e as outras possibilidades que a “modernidade tardia” oferece. Ou seja, de acordo com Hall (2006), há uma reordenação do espaço-tempo, pois, mesmo fixo a um lugar, o sujeito tem acesso ao mundo – suas culturas e representações – gerando, assim, uma reconfiguração global de identidades partilhadas. A visão de mundo que estabilizava e polarizava a ordem social e os processos de identificação entre o eu e o outro sob a ótica do homem-branco-heterossexual-cristão, por exemplo, é abalada por outras representações que o mundo globalizado permite.

A noção de sujeito moderno indica que as identidades são construídas – formadas e transformadas – a partir das relações sociais materializadas pelas representações. Para compreender como ocorre o processo de construção de identidades é preciso entender os sistemas simbólicos e as representações envolvidas nos campos sociais dos quais os sujeitos participam, compreendendo a relação entre esses sistemas de representação e os significados por ele produzidos.

Ao olhar para o sujeito moderno explicitado por Hall, é possível perceber que o processo de globalização o coloca frente a uma realidade mais complexa devido à multiplicidade de referências. Isso aponta para o descentramento da identidade clássica, mas também aponta para as relações de poder que se estabelecem nas produções identitárias. As identidades hegemônicas ainda elegem suas referências como padrão de belo, bom. Em vista disso, é possível destacar que a “modernidade tardia” reconfigura as produções identitárias, trazendo à tona não apenas outras referências, mas também trazendo à tona os conflitos que sempre estiveram na raiz de sua formação, mas que eram mascarados pela suposta harmonia sugerida pelas formações identitárias do sujeito do iluminismo e do sujeito sociológico explicitados por Hall.

Em outras palavras, as mudanças na sociedade pós-moderna são sentidas a partir do momento em que o mundo interconectado permite o cruzamento de novas representações e, conseqüentemente, o descentramento de uma sociedade patriarcal baseada na representação hegemônica-padrão, materializada no homem-branco-heterossexual-cristão. Nessa relação polarizada, o outro, de acordo com Silva (2000, p. 97), é “o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. Esses outros ganham vozes e espaços na nova organização mundial sob influência da globalização, de tal maneira que a ideia de um mundo interconectado ameaça as bases sólidas da referência machista, eurocêntrica e cristã das sociedades ocidentais, com a “perda do controle” sobre as representações expressas no mundo midiático.

A relação entre o eu e o outro se dá dialeticamente, por isso é possível afirmar que a identificação está diretamente ligada a aspectos históricos e culturais, os quais são materializados pelos discursos e representações suscitados na interação entre os sujeitos. Ao falar da estreita relação entre identidade, representações e diferenças, Silva (2000, p. 90) expõe, assim, a importância das representações nos processos identitários:

Concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. (SILVA, 2000, p.90)

A identidade e a diferença, como resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, estão em estreita dependência, pois o eu só é “descoberto” na relação com o outro (ele), na afirmação ou refutação de diferenças e semelhanças entre eu e ele. Com isso, o que somos apresenta também o que não somos, e isso apenas é possível por comparação, diferenciação em relação aos padrões oferecidos. Portanto, isso indica que a inserção do sujeito no mundo social se dá por julgamentos sobre as representações expressas e refletem relações de poder.

Mas por que os padrões estéticos demarcam relações de poder? Porque eles demarcam o lugar do eu e do outro na sociedade. De acordo com Silva (2000), a afirmação da identidade traduz também o desejo dos diferentes grupos de garantir o acesso aos bens sociais, isso

significa dizer que quem tem o poder de representar tem o poder sobre os bens materiais e simbólicos. Portanto, nem a todos os grupos são dadas possibilidades de se representar, resultando em uma disputa de identidades, bem como uma relação dicotômica entre dominantes e dominados, incluídos e excluídos. Os padrões estéticos e culturais eleitos são normatizados e se tornam verdadeiras referências na dinâmica social, de maneira que o eu e o outro convivem dialeticamente numa disputa constante pelo poder de representar. Silva assim explicita a normatização da identidade hegemônica:

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas como a identidade. (SILVA, 2000, p. 83)

Woodward (2000) pondera que o papel central das representações nas produções identitárias é tanto o de fazer emergir as relações de poder que apresentam as referências de incluídos e excluídos quanto o de definir as identidades possíveis para os sujeitos, pois a identidade não é apenas uma questão de escolha. Embora as identidades possam ser autoatribuídas pelos sujeitos, elas também podem ser impostas pelas circunstâncias sociais que ele partilha. Assim,

podem-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. (WOODWARD, 2000, p.18-19)

Por conseguinte, falar em identidade também é falar em relações de poder, isso porque a produção da identidade e da diferença não é uma questão de consenso, mas um território de disputas sobre as representações e significados produzidos, pois “quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e de determinar a identidade (SILVA, 2000, p. 91). Portanto, as rupturas que cercam as transformações históricas, políticas e culturais na modernidade tardia direcionam para a ampliação dos espaços das representações e para o encontro com um outro diferente daquele apresentado pela monovisão clássica de referência homem/branco. Porém não é possível entender esse movimento apenas como um processo de

abertura e possibilidades de produção de novas identidades, mas, acima de tudo, como uma intensificação pela disputa de espaço de se ver representado e de conquistar espaços sociais e econômicos.

Contudo, para o sujeito moderno, o descentramento da sociedade patriarcal não significa que as classes dominantes representadas não se armem para manter-se como identidade referência no meio dessa nova organização social. Como identidade social e economicamente dominante, ela irá usar de subterfúgios para manter o seu poder. Por isso, a produção da identidade associada à disputa pelo poder de representar também está na base da relação entre dominantes e dominados, o que se expressa na forma como os indivíduos são vistos e posicionados social e economicamente.

Portanto, as representações preenchem as relações sociais de significados e corporificam as possibilidades de construções identitárias. Por isso mesmo, a representação e as relações de poder estão dialeticamente imbricadas, o que amplia a preocupação com a identificação. A pergunta central pode ser: “Quem sou eu diante dele?” – referindo-se aos estereótipos da identidade hegemônica. Ao classificar e normatizar padrões estéticos e culturais, a sociedade hierarquiza as relações e as identidades, porque as construções identitárias do sujeito se norteiam a partir desses referenciais.

A globalização, como já exposto com as ideias de Hall, trouxe uma abertura para o cruzamento de novas representações, mas ainda há muito a ser feito diante dos estereótipos construídos e que são referências nas construções identitárias. Althusser (1983), ao falar dos Aparelhos Ideológicos do Estado<sup>10</sup>, se refere a esses mecanismos não diretamente repressivos, que são utilizados para se manter o *status quo* a partir da ideologia que propaga.

Retomando Silva (2000, p. 84), as construções identitárias são um território de disputa pelo poder de representar, manter ou transformar o *status quo*. “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo outro, sem cuja existência ela não faria sentido”. Portanto, as representações demarcam relações de poder implícitas na sociedade, as quais muitas vezes não são questionadas devido a uma ideia de identidade essencializada no sujeito ou de uma

---

10 Aparelho Ideológico de Estado deriva da tese de Louis Althusser (1983), segundo a qual a reprodução das relações de produção existentes pressupõem a reprodução de condições econômicas, políticas e ideológicas, para isso o Estado usa de dois tipos de aparelhos: os Aparelhos Repressivos de Estado (Governo, Administração, Exército, Polícia, Tribunais, Prisões) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (Escolar, Familiar, Cultural, Político...). Os Aparelhos Repressivos de Estado funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia, enquanto que, inversamente os aparelhos Ideológicos e de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão.

aparente harmonia nas construções identitárias. As representações são marcadas por estereótipos de beleza, riqueza e bondade, definidas pelo homem branco-europeu. Reafirmando, identidade e diferença nunca são inocentes, afirma Silva (2000), mas resultantes de atos de incluir e excluir, de hierarquizar as relações e os sujeitos sociais, separando o mundo entre nós e eles, entre o eu e o outro.

Em outras palavras, a identidade é construída socialmente diante dos referenciais apresentados ao sujeito. As transformações da modernidade tardia e as lutas por espaços de representação estão balançando o mundo social global, apresentando novas possibilidades de representações descentradas da figura do homem-branco-europeu; suscitando novas disputas em torno de outras representações; e possibilitando novas construções identitárias e luta por espaços sociais. Isso significa dizer que a relação entre o eu e o outro se multiplica, resultando em uma multiplicidade de identidades. Porém, isso não se dá de forma passiva, há uma constante luta pelo poder de representar, principalmente porque a instauração de novas identidades abala as certezas e as relações de poder vigentes na sociedade. Assim, podemos afirmar com Hall que há uma fluidez nas construções identitárias na pós-modernidade:

Como conclusão provisória, parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas: menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2006, p. 87)

Ao discutir sobre a identidade negra, Gomes (2005) afirma que as identidades sociais são instáveis, transitórias e contingentes. Os sujeitos sociais definem (ou são definidos) suas identidades sociais (seja ela racial, de gênero, de classe etc) envolvidos pela cultura e pela história em que estão imersos. Isso aponta para o fato de que o sujeito se constitui de identidades diversas que não estão fixas, mas em constante transformação – pois, certa posição identitária pode ser atraente ou não para certas interações, portanto ela está sempre em processo de negociação. Os sujeitos são interpelados por diferentes situações sociais que abarcam representações, porém “reconhecer-se numa identidade, supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005, p, 42). Assim, entende-se que identidade negra engloba a construção do olhar do sujeito sobre si mesmo a partir da relação com o outro.

Ferreira (2001, p.84) pondera que “falar em identidade é falar de atores sociais voltados à construção de uma trama dramática”, e isso significa que ela não se refere a uma estrutura fixa, mas a um *constructo* em constante transformação, e que tais mudanças estão associadas a mudanças nas referências e a novas construções da realidade por parte do indivíduo. Ele afirma, portanto, que a identidade não é uma simples representação da pessoa, mas um processo que a representa e a envolve, por isso além de pessoal ela é fundamentalmente social e política, ou seja, ela é:

Entendida como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, construída a partir de sua relação com o outro e em constante transformação. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas simultaneamente unidade e multiplicidade. (FERREIRA, 2001, p. 84)

Assim sendo, a identidade não é apenas uma representação do indivíduo, mas “um processo dinâmico em torno do qual o indivíduo se referencia, constrói a si e seu mundo e desenvolve um sentido de autoria em sua própria vida” (FERREIRA, 2001, p. 84). Portanto, ao falar sobre a identidade da criança negra, entende-se que o mundo do indivíduo, assim como o seu eu e a sua cultura são traduzidos por um processo de decifração do outro com o qual interage, ou seja, é como um processo de espelhamento:

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu” é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. (GOMES, 2005, p. 42)

Diante disso, a autora aponta que a problemática ao se tratar da identidade afrodescendente é superar o desafio de “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2005, p. 43). Ela pondera que a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Logo, discutir sobre identidade negra aponta para os processos sócio-históricos e econômicos que circundam o negro. E, para tanto, é preciso lembrar que a questão da identidade negra no Brasil envolve por um lado, a presença dos valores africanos que influenciaram a cultura brasileira e, de outro, a sua negação: a negação da tradição africana, da herança da condição de escravo da população

negra e afro-brasileira e do estigma de ter sido usado como um objeto de instrumento de trabalho.

Ao questionar sobre o que sabemos sobre a África, Oliva (2003) expõe que o discurso dominante é povoado por lembranças marcadas por estereótipos e preconceitos, ou seja, apenas reproduzimos a ideia que circula de um continente marcado por miséria, guerras étnicas, instabilidade política, fome, doenças contagiosas. Mas é incisiva ao afirmar que “os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam em uma África simplista” (OLIVA, 2003, p. 424), difundida historicamente com as distorções, simplificações e generalizações de sua história e de suas populações, ainda que, por muito tempo tenha sido isso que muitos de nós aprendemos na escola e nos livros didáticos, na literatura e na mídia em geral. Aprendemos sobre o continente africano pelo olhar ocidental, formatado pela visão eurocêntrica. A maioria de nós não teve acesso à história da África nos bancos escolares, apenas tivemos acesso ao silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas do continente, tendo-a nos livros como um mero figurante ou como um apêndice exótico, construindo-se assim uma visão inferiorizada sobre o negro e a África.

Associada a essa manipulação da história da África, há também o silêncio historiográfico sobre a trajetória de luta dos sujeitos e coletivos afro-brasileiros. Há pouca referência, na bibliografia oficial do âmbito escolar, aos heróis e às lutas e resistências negras. Gomes (2005, p.46) explica que os brasileiros aprendem a ver o negro como inferior desconsiderando seus atributos físicos de origem africana, porque, em primeiro lugar, vivemos em um país racista, em que a cor da pele é mais importante que o caráter, a história e a trajetória do indivíduo; em segundo lugar, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida e a inserção social dos afrodescendentes; e, em terceiro lugar, porque no período de pós-abolição a sociedade em geral e o Estado não se posicionaram contra o racismo, optando por práticas sociais e políticas públicas que tanto desconsideravam a discriminação contra o negro, quanto as desigualdades entre negros e brancos, negando-se assim a cidadania aos afro-brasileiros.

Sendo assim, a questão da identidade negra no Brasil aponta historicamente para o racismo ambíguo (GOMES, 2005, p. 46), que se afirma e reafirma a partir de sua negação, ou seja, nega-se insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, sustentando a ideia de uma democracia racial. Isto é, prevalece a ideia de que na interação entre brancos e

negros não há conflitos, e de que negros e brancos possuem as mesmas condições de ascensão social e econômica, sugerindo, portanto, uma relação harmoniosa e igualitária. Isso mascara os conflitos étnico-raciais e alimenta a sua própria reprodução.

Entretanto, o racismo no Brasil está presente tanto na forma individual (por meio de atos de discriminação expressos por agressões verbais ou físicas, e nesse contexto por frases subtendidas), quanto na forma institucionalizada, a qual, segundo Gomes (2005, p. 53), refere-se a práticas sistemáticas fomentadas pelo estado ou com seu apoio indireto, que podem ser manifestas nos livros didáticos e nas mídias, com a presença de imagens deturpadas ou estereotipadas, ou na ausência de história positiva do povo negro. Isso tem ganhado espaço devido a lutas por espaços de representação e mobilidade social do Movimento Negro<sup>11</sup>.

Reafirmando com Gomes (2005), para se reconhecer numa identidade é preciso percebê-la de forma afirmativa, observando semelhanças e estabelecendo um sentido de pertencimento. Porém, como é possível um sentimento de pertencimento quando as referências do negro são negativas e estão vinculadas a adjetivos como feio, sujo, fedido, escravo, pobre? A identidade do afrodescendente no Brasil perpassa portanto por dados históricos que vão desde a experiência da escravidão na época do Brasil-Colônia; passando pela discriminação racial negada no período pós-abolição e pelo processo de branqueamento<sup>12</sup>

11 Santos (2005, p. 23) diz que “ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira”, hoje amparada pela Lei 10.639/2003.

12 O branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira. No pós-abolição este fenômeno era retratado como um processo irreversível no país. Pelas estimativas mais “confiáveis”, o tempo necessário para a extinção do negro em terra brasilis oscilava entre 50 a 200 anos. No branqueamento, o mestiço, dependendo do grau de pigmentação da pele, era classificado como quase-branco, semibranco ou sub-branco e tratado de forma diferenciada do negro retinto, porém não era considerado um quase-negro, seminegro ou subnegro. Em outras palavras, podemos afirmar que a mestiçagem era via de mão única. No cruzamento do branco com o negro, necessariamente, contava-se com o “clareamento” gradual e permanente da pessoa, mas jamais se cogitava a hipótese de que a mestiçagem gerava o “enegrecimento” da população. (DOMINGUES, 2002).

Outro ponto a ser discutido ao se tratar da identidade afro-brasileira está no processo de mestiçagem, que por um lado engendra a possibilidade de uma sociedade mista, mas que, por outro, escamoteia a intenção de um etnocídio, ou seja, o apagamento da identidade dos grupos dominados (no caso, da identidade negra). No contexto do processo de branqueamento da população brasileira, o mestiço representa um ser ambivalente, ora é visto como o “mesmo” ora é visto como o “outro”, e isso serve de pretexto para uma aparente unidade humana, que na verdade mascara os conflitos étnico-raciais que estão na sua base. Como aponta Fernandes (1965), o ideal de branqueamento vivenciado pelo processo de mestiçagem no Brasil diluiu a linha demarcatória entre negros e brancos, mascarando os interesses de dominação da classe hegemônica e

da população brasileira. A experiência da escravidão marca a identidade afrodescendente, principalmente porque ela é narrada sob a ótica eurocêntrica. Assim, a visão que se constrói sobre ser afrodescendente no Brasil começa com a ideia de que os negros são escravos devido à cor de sua pele e que, portanto, não há uma história, uma cultura e a vida de milhares de populações antes disso.

Santos (2005, p. 21) explicita que no período pós-abolição no Brasil os ex-escravizados não se livraram da discriminação racial, nem de sua consequente exclusão e miséria. A discriminação que estava subsumida no período da escravidão transforma-se em opressão contra o negro e em um dos determinantes de seu destino social, econômico, político e cultural no período pós-abolição. Segundo o autor,

Deixados à própria sorte, conforme expressão de Florestan Fernandes (BASTIDE e FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978), e, além disso, sem capital social<sup>13</sup>, ou seja, sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para a manutenção e reprodução, logo os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fora apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. Tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição” e os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos e miseráveis. (SANTOS, 2005, p. 21)

Sabendo-se disso Silva (1995) pondera que a representação produz através dos diversos discursos significados particulares sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre a subjetividade dos indivíduos, no entanto, essas representações dotadas de significados não são colocadas em circulação de forma desinteressada, mas são demarcadas pelas relações de poder.

---

estabilizando os conflitos étnico-raciais. Para Munanga (1999, p. 86), “o fato de aceitar o branqueamento, apresenta de um lado que o mulato tem lugar especial na sociedade, mas de outro, encaminha para a redução do descontentamento entre as raças”. Isso interfere diretamente na tomada de consciência da população brasileira frente aos conflitos étnico-raciais e alimenta o racismo ambíguo. Demarca também dificuldades em formar e organizar protestos, pois roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar a identidade de ambos” (MUNANGA, 1999, p. 15).

13 Citando Bourdieu (1998, p.67), Santos explica que “o capital social é o conjunto de recursos atuais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intercâmbio e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (SANTOS, 2005, p. 21).

Dessa forma, ser branco é assumido como condição humana normativa. Por conseguinte, a colonização europeia forjou uma história e uma identidade para o negro, assim como criou discursos que não apenas construíram e autenticaram a condição de inferioridade do negro e superioridade do branco, mas que acima de tudo imprimiram marcas na construção de sua subjetividade. Reiterando: a subjetividade se constrói na interação com o outro amparada por discursos circunscritos na história, por isso ao falar em subjetividade negra é preciso primeiro considerar quais representações e discursos têm influenciado as construções identitárias do sujeito negro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, expressas no Parecer CNE/CP nº 003/2004, atestam que um dos grandes equívocos a serem reparados ao se tratar do negro é o seu reconhecimento enquanto sujeito negro, porque historicamente a intenção por trás das relações de poder foi ora inferiorizar o negro, ora disfarçá-lo, colocando-lhe uma máscara branca para ocultar sua identidade e suas referências africanas.

O discurso de inferiorização na representação do negro está presente cotidianamente nas interações entre os sujeitos sociais, mas Munanga (1999) afirma que a falácia de nossa “democracia racial” nega a presença desse conflito, encaminhando para um tipo de tolerância que em essência normatiza a identidade negra como negativa e inferior, e demarca a identidade não negra como superior, almejada e idealizada.

Ao falar sobre a forma como as pessoas negras lidam com a sua condição de inferiorizada na sociedade, Goffman (2008) discute a questão do estigma, trazendo contribuições para refletir sobre os processos que envolvem a identidade negra. Segundo ele, podemos considerar que toda essa negatividade que recai sobre as identidades não hegemônicas, como é o caso da identidade negra, leva ao estigma. Todos esses discursos e representações negativas sobre o negro e sua história são traduzidos pelos seus atributos físicos que são considerados negativos: a cor da pele, o tamanho dos lábios e nariz, o cabelo crespo. Eles são vistos como profundamente depreciativos diante do estereótipo eurocêntrico normatizado como identidade hegemônica padrão.

Goffman (2008) explicita que o estigmatizado não está habilitado para a aceitação social plena e há dois tipos deles: os indivíduos considerados desacreditados e os indivíduos considerados desacreditáveis. No caso da pessoa desacreditada, seu “defeito” é percebido

apenas ao dirigir-lhe a atenção, o seu estigma é imediatamente evidente no trato social, pois o traz em sua corporeidade – como ocorre às pessoas negras – e isso mostra o descrédito e inferiorização do sujeito; no caso da pessoa desacreditável, suas características consideradas depreciativas não podem ser percebidas de imediato no trato social.

A identidade social, isto é, a imagem que o indivíduo apresenta sobre si mesmo nas relações sociais das quais partilha, é afetada pela identidade virtual, ou seja, pela categoria e atributos que ele deveria ter de acordo com o que é estabelecido naquele grupo social. Assim, conforme o autor, a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e ao estabelecer essas categorias subentendem-se os possíveis tipos de pessoas a serem encontrados em determinados ambientes sociais sem atenção ou reflexão particular, porém quando um diferente é apresentado ele é julgado em detrimento de seu estigma. Desse modo, o indivíduo estigmatizado ao participar de relações sociais mistas possui um estigma, ou seja, uma característica diferente e depreciativa diante daquela situação social prevista, um traço que impõe uma atenção diferente e afasta a atenção para outros de seus atributos, levando a possibilidades tanto de não aceitação, quanto de acobertamento de seus atributos depreciativos.

Isso significa dizer que em uma sociedade como a brasileira em que o estereótipo normatizado como padrão é o europeu, o negro, seu cabelo, sua cor e outros de seus atributos físicos tornam-se estigmas nas relações mistas, e isso, segundo o sociólogo canadense, torna o negro um indivíduo desacreditado, ou seja, um indivíduo julgado pelo seu estigma visivelmente perceptível e, conseqüentemente, previamente não aceito.

Portanto, a criança negra, ao ter dificuldade em expressar sua pertença racial, mostra na verdade, segundo Goffman (2008), insegurança em relação à maneira como os normais a identificarão e a receberão, porque nas relações mistas surge no estigmatizado a sensação de não saber o que os seus pares estão efetivamente pensando a respeito dele, por conseguinte, ele pode responder de forma antecipada, através de uma capa defensiva. Ou seja, o estigma traz para as interações sociais certo desconforto, principalmente para o estigmatizado que tende a afastar-se da sociedade e de si mesmo.

Isso também pode levar ao acobertamento, ou seja, os desacreditados empregam, de certa forma, uma técnica adaptativa para amenizar as tensões que envolvem o encontro com o outro nas relações mistas. A discrepância entre a identidade virtual (o que o outro espera) e a

identidade real (os atributos que o indivíduo realmente apresenta) gera tensões, apontando a estreita relação do estigma entre os atributos do negro e o estereótipo a que ele se submete nas suas interações. Portanto, “o objetivo do indivíduo é reduzir a tensão com a redução dissimulada ao estigma, e manter um envolvimento espontâneo no conteúdo público da interação (GOFFMAN, 2008, p.113). O sociólogo ainda pondera que esse tipo de acobertamento é um dos aspectos das técnicas assimilacionistas dos grupos étnicos minoritários para disfarçar seus atributos considerados depreciativos.

Portanto, na relação entre normais e estigmatizados, a característica central da situação do estigmatizado é a aceitação. Citando Sullivan, Goffman (2008, p. 22) explicita:

Ter consciência da inferioridade significa que a pessoa não pode afastar do pensamento a formulação de uma espécie de sentimento crônico do pior tipo de insegurança que conduz à ansiedade e, talvez, ao medo de que os outros possam desrespeitá-la por algo que ela exiba significa que ela sempre se sente insegura em seu contato com os outros; essa insegurança surge, não em fontes misteriosas e um tanto desconhecidas como uma grande parte de nossas ansiedades, mas algo que ela não pode determinar. Isso representa uma deficiência quase fatal do sistema do “eu” na medida em que este não consegue disfarçar ou afastar uma formulação definida que diz “eu sou inferior”, portanto, as pessoas não gostarão de mim e eu não poderei sentir-me seguro com elas.

O autor explica que há duas fases no processo de socialização. A primeira é aquela na qual a pessoa estigmatizada incorpora o ponto de vista dos normais; a segunda é aquela na qual ela aprende que possui um estigma particular e as consequências de possuí-lo. Ao pensar a identidade da criança negra sob essa ótica, é possível ponderar que para disfarçar seu atributo depreciativo (cabelo crespo, cor da pele) ela o nega, porque como pondera Cavalleiro (2010), desde muito pequenas as crianças aprendem sobre a inferioridade do negro e superioridade dos brancos, portanto, mesmo pequenas, elas já são capazes de entender que possuem um estigma e as suas consequências nas interações que vivenciam.

Ou seja, os discursos proferidos pela criança não são construídos aleatoriamente. Desde o nascimento os sujeitos estão circunscritos numa história social e cultural que possibilita construções de significados diversos, porém possíveis. Por isso, é importante reafirmar que uma criança negra não nega sua cor, seu cabelo ou outros traços porque tenha nascido racista, pois, como Silva (2000, p. 93) explicita, “aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos descrevendo”. Isso porque,

a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder. (SILVA, 2000, p. 97)

Os modelos eurocêntricos, na maioria das vezes, não são questionados, costurada à cegueira curricular e pedagógica – amparadas pela falta de formação para a educação das relações étnico-raciais – que insistem em reproduzir padrões étnico-raciais de do ser negro.

A discussão sobre o negro no início desse capítulo reafirma que a sua representação pelo olhar dominante desqualifica sua história, sua cultura e características físicas no lugar de desqualificados. A identidade almejada é a identidade valorizada – tida como superior, bonita, bondosa –, por isso, ao falar sobre a identidade da criança negra é preciso apontar a necessidade de representações positivas de seu corpo e de sua cultura.

Como afirma Silva (2000, p. 91), “a representação é, como qualquer forma de significação, uma atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder”, portanto, questionar a normalização da identidade eurocêntrica como padrão, significa questionar os sistemas de representação que lhes dão sustentação, permitindo que outras representações ganhem espaço no contexto escolar e que a identidade negra seja uma identidade valorizada e almejada, possibilitando à criança negra a construção de sua identidade.

Portanto, quando uma criança negra não encontra referências de sua corporeidade negra e de sua cultura negra no universo infantil ou no macro universo social de que participa, conhecimentos estão sendo construídos e validados sobre ser e não ser negro; posições de sujeito dominantes ou subalternos, incluídos ou excluídos também estão sendo formadas e/ou reforçadas. Ao questionar o que fazer para que as identidades hegemônicas sejam contestadas e subvertidas, este mesmo autor aponta para o desvelamento do poder que gera todo o ciclo de produção e reprodução de identidades dominantes, a partir da desconstrução do entrelaçamento entre os sistemas de representação e o conhecimento que os autentica.

Dizer que uma criança que nega sua pertença racial é uma criança racista significa apenas reproduzir um padrão étnico-racial de alienação frente aos conflitos que estão na base

da formação da sociedade brasileira desde o período colonial. O fato de a criança não reconhecer a cor preta de sua pele, não admitir que tem o cabelo crespo, não se reconhecer como sujeito negro aponta para os discursos e as representações que estão na base das produções identitárias dessa criança. Qual o histórico de interações dessa criança? Como a família e a escola, seus principais mediadores na primeira infância, têm apresentado o mundo a ela? E com quais representações ela interage no mundo social de que faz parte?

Em pesquisa desenvolvida em 1998, que deu origem ao livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, Cavalleiro (2010) apresenta observações de crianças em seu convívio familiar e no espaço pré-escolar e conclui que são nesses espaços sociais que, desde muito pequenas, elas introjetam o valor negativo ao negro. A pesquisadora observa a relação diária de crianças entre quatro e seis anos de idade, e identifica que nessa faixa etária as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem, assim como as crianças brancas já revelam um sentimento de superioridade, assumindo atitudes de preconceito e discriminação externalizadas por xingamentos e ofensas relacionadas principalmente à cor da pele negra e ao cabelo crespo. Também observou por parte dos professores atitudes de silenciamento ou total ignorância diante dos conflitos étnico-raciais que se delineavam, compactuando de forma indireta com a reprodução de atitudes preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar e, conseqüentemente, nos outros âmbitos sociais.

A primeira socialização da criança ocorre na família, a qual vai apresentando os primeiros significados sociais. Ao adentrar o espaço escolar, a criança amplia seu universo social interagindo com outras crianças, com outros adultos e ampliando sua leitura de mundo. Segundo Cavalleiro (2010, p.15), “a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito”, pois o indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano. Nesse movimento, as representações se tornam também mediadoras entre a criança e seu mundo social.

O discurso do mito da democracia racial<sup>14</sup> aponta diretamente para a falta de problematização dos conflitos étnico-raciais na escola. Isso interfere na construção e aceitação de pertencimento étnico-racial pela criança. Santos (2001. p. 99, grifos do autor) afirma:

O ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar do inferior, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal. O mito da democracia racial, que afirma que “todos são iguais perante a lei”, mas trata desigualmente, faz com que as desigualdades socioeconômicas sofridas pela população negra sejam vistas como de sua inteira responsabilidade, bastando se esforçar para conseguir chegar lá.

Isso reforça os inúmeros discursos e práticas que têm sustentado as relações étnico-raciais na escola e que enxergam negros e não-negros com o olhar padrão europeu. A suposta harmonia entre negros e não negros no espaço escolar torna-se contraditória quando não são encontradas nesse espaço referências para a criança negra. Dessa maneira, o espaço escolar não apenas reproduz o modelo de beleza e cultura branca/europeia predominantes nos meios de comunicação e na vida social, mas também contribui para a negação das características raciais de seu grupo e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco (CAVALLEIRO, 2001), assim como, mascara as desigualdades socioeconômicas<sup>15</sup> entre negros e brancos no Brasil.

O discurso mais comum entre os professores é que não há conflitos étnico-raciais na sala de aula, mas, como evidencia Cavalleiro (2001), esse discurso carrega as marcas de homogeneização sobre as diferenças raciais na escola e um olhar alienado de imposição branca sobre os outros agentes desse espaço social. Podemos dizer que a educação que se submete aos modelos europeus sem questioná-los é uma educação etnocêntrica, a qual reproduz indiscriminadamente modelos eurocêntricos para uma maioria que se compõe de

---

14 O mito da democracia racial dissemina a crença de que as desigualdades entre negros e não-negros se explica pela meritocracia, ou seja, se o negro não atinge os mesmos patamares do não-negros é devido à sua falta de competência ou interesse. Assim a ideia é que brancos e negros possuem as mesmas oportunidades de ascensão socioeconômica.

15 Segundo o IBGE a taxa de analfabetismo é duas vezes maior entre negros, em 2013, a população branca tinha 8,8 anos de estudo em média, já a negra, 7,2 anos; A renda dos negros é 40% menor que a dos brancos; No censo demográfico de 2010, no grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos; Em 2012, 56.000 pessoas foram assassinadas no Brasil, destas, 30.000 são jovens entre 15 a 29 anos e, desse total, 77% são negros; Negros representam 54% da população do país, mas apenas 17,4% dos mais ricos. Portanto, muitas crianças negras já nascem estigmatizadas pela cor de sua pele, pelo local em que moram e os lugares onde estudam têm poucos exemplos que as representem. Consequentemente, há dois problemas que podem ser destacados: a representatividade em diversas áreas de atuação e o reflexo da falta de acesso à educação e opções de carreiras para crianças negras. Portanto, problematizar o racismo e a identidade da criança negra na escola, também é problematizar a situação socioeconômica do negro no país.

negros (pretos e pardos). Daí a urgência de uma educação antirracista, conforme Cavalleiro (2001, p.50):

A educação antirracista visa a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferentes. Nela, estereótipos e ideias pré-concebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade das relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

Essa alienação diante dos conflitos étnico-raciais que se configuram no contexto escolar aponta tanto para a falta de formação inicial e continuada de professores, leia-se formação para a educação das relações étnico-raciais, quanto para o currículo. A relação professor professor-aluno, assim como os discursos apresentados no currículo estão entrelaçados e corporificam as ações cotidianas nesse espaço de formação. De acordo com Silva (1995), o currículo como qualquer outra prática cultural nos constrói como sujeitos particulares, pois as narrativas que nele estão contidas contam histórias que fixam noções particulares sobre a sociedade, os sujeitos e seus grupos sociais, e se desdobram na ação didática pedagógica dos professores. Segundo o autor,

elas dizem qual conhecimento é legítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é feio, quais vozes são autorizadas ou não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. (SILVA, 1995, p. 190)

Entretanto, o currículo como corporificação do saber, ou seja, como forma de apresentar o mundo, é poder. Ele seleciona e dissemina uma visão de mundo contaminada pela ideologia, fabricando ou reproduzindo identidades. Portanto, os conhecimentos não são colocados em circulação de forma desinteressada, eles carregam as marcas do poder que os produziu. Em vista disso, o currículo, embasado na ideologia hegemônica da democracia racial, tem apresentado as relações multiétnicas como pacíficas e sobre uma ideia de boa vontade e acolhida das diferenças na sala de aula. Isso se traduz na visão homogeneizadora dos professores sobre os alunos e na postura pacífica e marginalizante dos professores em relação aos conflitos étnico-raciais. Nesse contexto, o currículo fabrica a reprodução de uma sociedade racista e passiva diante as desigualdades, preconceitos e discriminações.

Para Silva (2000, p.100), uma política pedagógica e curricular em prol da identidade “tem obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferenças e a identidade, mas questioná-las”. A grande trama que envolve a identidade da criança negra na escola se desenrola por meio de personagens como currículo, professores e interações sociais. Gomes (2001) afirma que, infelizmente, a escola não figura como um espaço de valorização do negro. A escola precisa sair do anonimato na discussão sobre o racismo e a identidade negra, e promover uma formação para a diversidade, longe do discurso ingênuo de que todos são iguais. O que tem definido as ações na escola é a padronização das diferenças e a naturalização dos conflitos raciais que ali se configuram, negligenciando-se assim a construção da identidade negra.

No contraponto, Santos (2001) fala que a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar a convivência de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas. Porém, para que a escola cumpra seu papel, é preciso problematizar os conflitos suscitados nessa interação entre os diferentes e possibilitar a inclusão de outras vozes nas vivências promovidas pelo espaço escolar. Afinal, é “conhecendo o outro, que questiono meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo” (SANTOS, 2001, p.106). Os silenciamentos que o currículo apresenta diante dos conflitos étnico-raciais devem ser contestados a partir do questionamento de seus discursos e de suas representações que insistem em reproduzir um padrão europeu.

Portanto, problematizar a identidade da criança negra mobiliza a seguinte questão: Onde estão as referências para a criança negra? O currículo deve ser questionado, a formação de professores deve ser questionada, exigindo-se mudanças para a inclusão da formação multiétnica do povo brasileiro, principalmente em um país em que a maioria de sua população é negra (De acordo com o último censo realizado em 2010, a percentagem da população brasileira é de 50,7% de negros, sendo de 7,6% de pretos e 43,1% de pardos). As dificuldades que estas mudanças impõem podem ser relacionadas às lutas pela igualdade trilhada pelo movimento negro. Dentre outras conquistas, esse movimento possibilitou a sanção da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e institui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino Básico, abrindo uma

porta para mudanças para a educação das relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para o questionamento da identidade da criança negra no espaço escolar.

Então, ao buscar compreender os processos históricos, sociais e as relações de poder que envolvem as construções identitárias da criança negra, é possível traçar um paralelo entre a construção da identidade negra e as práticas escolares, entre elas a leitura literária. Diante desse histórico, concluímos com Goffman que a criança negra é um indivíduo estigmatizado, e que em suas relações mistas é considerada um sujeito desacreditado, ou seja, um sujeito que é visto e prejudicado de forma negativa devido ao estigma que carrega em sua corporeidade. Isso pode abalar a sua subjetividade e sua forma de se relacionar com o mundo, seja se tornando um indivíduo tímido, seja usando de meios para disfarçar seu estigma, seja negando os seus atributos negros, e interferindo na sua vida social em geral, mas também pode gerar lutas e resistências dos sujeitos negro contra os padrões que tendem a colocá-los no lugar de estigmatizado.

Assim, ao falar em identidade é preciso questionar:

Como as diferentes identidades sociais são formadas? Que relações de poder estão envolvidas nessa formação? Como os diferentes grupos sociais são representados? Quais grupos sociais têm o poder de representar e quais grupos podem apenas ser representados? Como essas representações fixam as posições desse grupo em posições subalternas e posições dominantes? Como o “outro” é “fabricado” através do processo de representação? Como as identidades sociais hegemônicas podem ser contestadas e subvertidas? (SILVA, 1995, p. 192, grifos do autora)

Como o outro é fabricado mediante o processo de representação? O destaque a essa questão remete diretamente ao negro e a seu estigma. A fabricação histórica de inferioridade do negro reveste a identidade negra de um estigma, o qual interfere não apenas em suas interações, mas também na construção de sua subjetividade.

Essa discussão busca elucidar que a criança negra não é essencialmente racista ao não assumir sua pertença racial; tentou evidenciar que, acima de tudo, as suas aprendizagens sociais que estão carregadas de discursos e representações de inferioridade do negro, em relação ao branco, demarcam os processos de identificação, afirmação ou negação de sua identidade, além de apresentar tensões entre o que ela é e o que as circunstâncias sociais exigem que ela seja. Portanto, ser negro onde a identidade hegemônica é ser branco, é ter que

conviver com um estigma e lidar com as tensões que ele provoca em suas interações sociais, e, conseqüentemente, na construção de sua identidade.

Destacando o aspecto social das formações identitárias e a centralidade de referências positivas para a construção da identidade da criança negra (bem como para a construção de uma ideia mais igualitária entre negros e brancos por parte das crianças não negras), a literatura infantil traz alguns direcionamentos para a prática da leitura literária na escola:

1. O universo da literatura infantil é recheado por protagonistas brancos, ratificando posições de superioridade branca e marginalizando as possíveis posições de protagonismos para as crianças negras;
2. A literatura infantil, ao apresentar de forma majoritária personagens protagonistas brancos, traz para a construção da identidade da criança negra tensões entre os seus atributos étnico-raciais e a os atributos dos protagonistas;
3. Uma sociedade democrática prevê a garantia de direitos iguais a todos, a criança negra tem o direito a se ver representada de forma positiva no universo infantil;
4. A literatura infantil com protagonismo negro traz para a criança negra possibilidades de se ver representada, ser incluída e se reconhecer em sua pertença étnico-racial; e para a criança branca a possibilidade de construir visões mais democráticas acerca da relação entre negros e brancos;
5. O universo estético da literatura infantil com protagonismo negro pode deslocar o questionamento das representações hegemônicas do homem branco e, conseqüentemente, permitir o processo de identificação da criança negra com seus atributos e o deslocamento da posição de sujeito inferiorizado.

## **2.2 A Lei 10.639/2013: a urgência da educação para as relações étnico-raciais**

A escola como lugar de socialização de conhecimentos, está imbricadamente ligada construção da identidade negra. Esses discursos que se enredam no mundo da criança, seja na socialização direta com os seus socializadores imediatos, como é o caso da família, seja nas representações diversas que lhe são apresentadas, ou que não lhe são apresentadas, tornam as

referências no processo de diferenciação que dão sustentação à sua formação identitária. A identidade almejada é a identidade valorizada – tida como superior, bonita, bondosa –, por isso, ao falar sobre a identidade da criança negra é preciso apontar a necessidade de representações positivas de seu corpo e de suas raízes negras.

A Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, institui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Educação Básica, visando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Essa Lei amplia e intensifica o debate pela promoção de igualdade entre negros e não-negros, buscando a valorização da cultura negra e sua participação nas áreas sociais, econômicas e políticas do país. Ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) de 20 de novembro de 1996, acrescentando a ela os seguintes artigo e parágrafos:

Art. 26 – A. 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 268 A – Lei Federal 10.639/03

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e de história Brasileira. (BRASIL, 2004, p. 5)

A sanção da Lei 10.639/2003<sup>16</sup> materializa as reivindicações e propostas antirracistas promovidas pelo Movimento Negro ao longo do século XX. Porém, apesar dessa vitória, as dificuldades e fragilidades na educação para as relações étnico-raciais eram/são inúmeras, por isso, muitas ações foram necessárias com o objetivo de levar ao chão da escola o texto da lei. Uma das ações foi a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em 2004; e a outra foram as reuniões e discussões que levaram ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, efetivado em 2009. Já se passaram 12 anos pós a Lei 10.639/2003 e, apesar de avanços na educação para as relações étnico-

---

16 Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi modificada e substituída pela Lei nº 11. 645 incluindo ao texto da Lei o estudo da história e Cultura Indígena como podemos ver em seu artigo 26: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

raciais, ainda há muitos desafios para se efetivar de forma integral o texto da Lei nas instituições escolares de ensino básico. Muito do que é realizado nas escolas pós-10.639/03 tornou-se mero preenchimento de espaço nos calendários e projetos pedagógicos de muitas instituições, pois a compreensão comum da Lei era a de que ela vislumbrava apenas mais uma imposição arbitrária para a escola, o que veio de encontro aos discursos e ideias da existência de uma democracia racial no Brasil. Mas, na verdade, essa Lei implica as lutas antirracistas do movimento negro por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos do negro.

O Conselho Nacional de Educação, por via do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução nº 001/2004, apresenta orientações de como a lei 10.639/2003 dever ser regulamentada e implementada nas escolas. Nas relações étnico-raciais na escola ou em qualquer outro espaço social, são encontradas barreiras históricas de discriminação e marginalização do sujeito negro, que convergem principalmente para a ideologia do branqueamento (a qual divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas e mais inteligentes, sendo, por isso, detentoras do direito de comandar todos) e para o “mito da democracia racial” (o qual dissemina a crença de que as desigualdades entre negros e não-negros se explica pela meritocracia, ou seja, se o negro não atinge os mesmos patamares do não-negros é devido à sua falta de competência e interesse), mascarando-se, assim, as desigualdades históricas que recaem sobre o negro. Como mostra as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (CNE/2004, p. 7)

Por isso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, expressas no parecer Parecer CNE/CP nº 003/2004, se tornam um reforço para a regulamentação da Lei 10.639/2003, uma vez que não apenas apontam caminhos para a reparação de desigualdades históricas entre negros e não-negros, mas também explicitam os motivos que levam a essas

desigualdades. As fragilidades para lidar com a educação para as relações étnico-raciais formam um círculo vicioso, que se movimenta e se completa pelo mito da democracia racial e pela falta de formação de professores.

Lidar com o racismo, o negro e sua identidade requer primeiramente sair do lugar comum que reafirma não existir racismo no Brasil, interrompendo-se assim o círculo vicioso de negação e naturalização do rebaixamento e da sujeição do sujeito negro, seus atributos físicos e culturais. Segundo apresenta o próprio documento:

é importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes dos africanos. (CNE/20004, p. 15)

Um dos maiores desafios para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais está na desconstrução do mito da democracia racial, para tanto, o Parecer destaca no reconhecimento e na valorização da história e da cultura negra na sociedade brasileira caminhos para uma educação antirracista. Mas reconhecer implica várias ações concretas e urgentes que revertam “os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (CNE, 2004, p. 8) e isso se traduz em:

ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos, educacionais, sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude de políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.

O sistema excludente e meritocrático da pós-abolição agravou as desigualdades e as injustiças, porém o que a Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP nº 003/2004 trazem é a produção de conhecimentos, atitudes e valores que eduquem para a superação dessas desigualdades étnico-raciais presentes na educação brasileira. Portanto, não se trata apenas de reconhecer a história e a cultura africana na constituição do Brasil, o que seria apenas uma valorização discursiva da cultura sem modificar as condições sociais e econômicas excludentes dos negros, mas direcionar ações que superem tais desigualdades.

O combate ao racismo e às desigualdades sociais e raciais<sup>17</sup> requer uma reeducação para as relações étnico-raciais, que ainda são marcadas no Brasil por privilégios dados à brancura e às raízes europeias. De acordo com o Parecer (2004), reeducar para as relações étnico-raciais requer compreensão das relações de poder que as alicerçam e as mantêm, compreendendo que “o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (CNE, 2004, p. 14), e, assim, nunca será possível uma sociedade igualitária. A escola como espaço de socialização dos conhecimentos historicamente construídos também precisa “reeducar” seu currículo para as relações étnico-raciais, pois tem papel irrevogável na eliminação das discriminações contra o negro e outros grupos minoritários; na emancipação dos grupos discriminados; assim como, para promoção de uma educação que gere as rupturas das estruturas hegemônicas.

O parecer alerta para uma escola que não seja um aparelho ideológico do estado, com finalidades exclusivas de manter o *status quo* na relação desigual entre classes e etnias, mas uma escola que perceba as contradições que determinam o espaço educativo, seu currículo e suas ações, principalmente ao tratar das relações étnico-raciais. Os silenciamentos que se expressam na falta de referências positivas na história; ou diante dos estereótipos de sujeitos escravos por serem negros (e não escravizados); ou diante dos preconceitos vivenciados diariamente pelo sujeito negro.

Todos esses silenciamentos apontam equívocos que precisam ser desmascarados e escancarados para que se inicie de fato uma “reeducação para as relações étnico-raciais”. O próprio Parecer expressa alguns deles: 1) equívoco diante de como se deve designar os alunos negros ou pretos<sup>18</sup>, o termo passou a ser considerado pejorativo, carregando as marcas da escravidão e da sujeição pela cor, mas o movimento negro ressignificou o termo, atribuindo ao negro/preto/pardo não apenas características físicas, mas também políticas, por ter reconhecida sua descendência africana; 2) o equívoco ao pensar que as questões raciais não pertençam à escola, porém elas não só pertencem, mas também expressam-se nas relações que ali se configuram. Na verdade, todas as esferas sociais devem se preocupar com as questões

---

17 Os conflitos étnico-raciais não envolvem apenas questões ligadas à identidade negra, seu reconhecimento e valorização, mas acima de tudo questões que envolvem a situação socioeconômica do negro e a desigualdade racial brasileira.

18 Apoiados pelo mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e o processo de mestiçagem no Brasil, o negro/preto dá lugar ao pardo, mascarando os sentidos políticos construídos diante dessa designação.

raciais, visando desconstruir o racismo contra o negro, principalmente a escola, instituição social que deve se posicionar politicamente e assegurar uma educação antirracista; 3) o equívoco quanto à superação da crença de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento apenas atingem negros, porém, esses processos afetam todos os sujeitos sociais, sem distinção (para os negros colaborando para a sua desqualificação e rebaixamento, e para não-negros, para a construção e manutenção da ideia de superioridade sobre o negro); 4) o equívoco do mito da democracia racial, que recai diretamente sobre as ações pedagógicas na escola e precisa ser desmitificado, mostrando as relações de poder que o envolvem.

Para dimensionar o alcance do que propõe o documento, cumpre citá-lo aqui em passagem que trata de ações concretas para a valorização da identidade e cultura africana e afro-brasileira, conseqüentemente, da garantia de igualdade de direitos:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias e valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino; Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprio de uma sociedade hierárquica desigual; Reconhecer exige valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura, sua história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando os seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de matriz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor de sua pele, menos prezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra; Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos atualizados, professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (CNE, 2004, p. 12)

Cabe ainda citar o que o Parecer CNE/CP nº003/2004 aponta três princípios, com bases filosóficas e pedagógicas, para conduzir a reeducação para as relações étnico-raciais na escola. O primeiro princípio se refere à consciência política e histórica da diversidade, o qual aponta para a pessoa humana como sujeito de direitos, pertencente a grupos étnico-raciais distintos, com sua história e cultura, o que indica o reconhecimento da contribuição dos povos

africanos e afro-brasileiros na constituição histórica e cultural brasileira; o segundo princípio se refere ao fortalecimento de identidades e de direitos, o qual deve se orientar pelo processo de afirmação de identidades a partir do rompimento com as imagens negativas contra negros e pelo acesso à informação sobre a multiplicidade na formação do povo brasileiro; o terceiro princípio aponta diretamente para as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, as quais encaminham a postura crítica e política da escola e do professor na oferta de condições para se efetivar uma educação antirracista.

Outro documento regulador da Lei nº 10.639/2003 é o Plano Nacional de Implementação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento é elaborado em razão do não cumprimento da lei nas instituições educacionais do país e reúne esforços do Movimento Negro, da Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPRIR), e do Ministério da Educação (MEC). Ele é elaborado com a participação de representantes de organizações da sociedade civil e de ministérios, com o intuito de acelerar o processo de institucionalização e aplicação da lei nas escolas.

Os conflitos étnico-raciais e a identidade negra na escola precisam de visibilidade, de problematização e, acima de tudo, de humanização. A literatura ao representar a realidade é capaz de dialogar e provocar sentidos que interferem de forma indireta, subjetiva e humanizada na construção de identidades, a exemplo da construção da identidade da criança negra. O olhar do professor, formatado pelo mito da democracia racial e pelo racismo ambíguo do brasileiro, torna as ações antirracistas na escola um grande desafio.

### 3 O ENCONTRO COM O PROTAGONISMO NEGRO NA ESCOLA

O novo não está no que é dito,  
mas no acontecimento de sua volta.

Michel Foucault

O presente capítulo é dedicado à apresentação do projeto de leitura literária desenvolvido, com o intuito de confirmar a hipótese de que a literatura, em razão de sua função estética e humanizadora, pode mobilizar o processo de reconhecimento e valorização do sujeito negro, uma vez que põe em evidência os conflitos étnico-raciais na escola e possibilita a ressignificação da subjetividade da criança negra. A proposta contempla a leitura e a problematização de de quatro obras da literatura infantil que trazem o protagonismo do negro e as questões étnico-raciais em seu projeto estético. Em um primeiro momento o capítulo traz a discussão sobre o levantamento das obras para a escolha do *corpus*, depois apresenta a prática de leitura com base nas sequências didáticas previstas no projeto literário.

Considerando a literatura como item curricular, Silva (2000) afirma que são pelas narrativas que identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, porém também é pela narrativa que elas podem ser questionadas, contestadas e disputadas. Questionar as representações contidas na literatura mostra a possibilidade de um território contestado e a possibilidade de formação de uma contra-hegemonia. Assim, no “burburinho silencioso” da pesquisa, a escolha do *corpus* é direcionada por questionamentos: Quais grupos sociais estão representados nessa narrativa? De que forma os personagens negros são apresentados?

Lima (2005) também aponta questionamentos para a escolha do *corpus*. Diante da falta de referências de personagens negros nas histórias infantis, a pesquisadora fez uma investigação de obras que os apresentassem. Segundo ela, a primeira impressão era de que os personagens negros não apareciam nas aventuras, histórias de amor ou de suspense ou no mundo das princesas e dos heróis do universo infantil, porém, conseguiu montar uma

biblioteca pessoal com obras de diferentes épocas. Em primeiro lugar descobriu que a presença negra não é tão ausente nessas obras, no entanto, também observou que há uma restrita associação entre esses personagens. Em muitas histórias aparecem representados como escravos (como se a situação de escravizado fosse sua condição por ser negro), como empregados domésticos ou em situações de humilhação. Por outro lado, também descobriu uma gama de representações mais respeitadas, que contribuem para um comportamento que integra a população negra no universo infantil.

Para a análise das obras que compõem o corpus deste trabalho, alguns questionamentos levantados por Lima (2005, p.102) ao investigar as representações do negro<sup>19</sup> na literatura infantil e juvenil, foram consideradas com algumas modificações: o enredo (texto e imagem) apresentado interfere na realidade, limita percepções, problematiza as relações étnico-raciais ou ratifica dominações? Como aparece a construção estético-ideológica dos personagens ao que se refere ao corpo, às vestimentas, à fala, bem como às concepções de civilização envolvidas, raciologias, associações encontradas com a África e hierarquias frente aos demais personagens não negros?

Partindo da premissa de que o texto literário é capaz de problematizar e, portanto, provocar a produção de novos sentidos para as relações étnico-raciais na escola, é imprescindível não perder o trato pedagógico da leitura literária nesse contexto. O que ofertar à criança, como ofertá-la, tudo isso perpassa pela compreensão teórica e pedagógica da prática da leitura literária na escola.

Como mencionado no segundo capítulo deste trabalho, ao tratar da literatura infantil, o direito à literatura no contexto escolar convoca à uma prática crítica por parte dos professores, principalmente devido aos condicionantes históricos e mercadológicos. Além disso, ao tratar das relações étnico-raciais, é preciso compreender que “é responsabilidade dos sistemas de ensino e das escolas identificar a incidência de estereótipos e preconceitos garantindo aos estudantes e a comunidade uma leitura crítica destes de modo a se contrapor ao impacto do racismo na educação escolar” (BRASIL, 2011, p. 8).

Para a escolha das obras literárias foram definidos os seguintes critérios: 1) Quanto à temática, abordagem com enfoque envolvendo protagonistas negros; 2) Quanto à apresentação estética, presença de linguagem com potencial para emocionar e instigar o

<sup>19</sup> As pesquisas de Lima (2005) são direcionadas para a representação dos personagens negros nas ilustrações da literatura infantil.

leitor; 3) Quanto ao projeto ideológico, afirmação e valorização da identidade negra a partir da apresentação positiva de seus atributos e dos traços da cultura africana e afro-brasileira.

Chamo a atenção para o fato de que a ilustração das obras, aspecto de enorme importância na literatura infantil, não é efetivamente analisada neste trabalho, mas percebida como uma representação, como um discurso sobre o negro, sua estética, sua história, sua cultura. Segundo Lima (2005, p.101),

As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento.

Para delimitação desse *corpus* foram elencadas vinte e uma obras da literatura infantil que apresentam o protagonismo negro (Apêndice A). Essas obras foram escolhidas com base na leitura de dissertações e artigos que tratavam da educação para as relações étnico-raciais; da pesquisa em sites especializados em literatura, assim como em livrarias virtuais. Diante dos critérios elencados acima foram selecionadas quatro obras para compor o *corpus* da pesquisa:

1. *O Cabelo de Lelé* – Valéria Belém; Adriana Mendonça (2007)
2. *As tranças de Bintou* – Sylviane Diouf; Shane E. Evans (2010)
3. *Obax* – André Neves (2011)
4. *Rapunzel e o Quibungo* – Cristiana Agostinho e Ronaldo Simões; Walter Lara (2012)

É preciso considerar que na leitura literária na escola, o alcance estético do texto tem desdobramentos subjetivos e, portanto, múltiplos. Como uma leitura provoca um leitor escolar pode estar nas intencionalidades do professor, mas seu alcance subjetivo está além de suas possíveis intencionalidades e das problematizações que essa leitura pode provocar. Ou seja, a defesa à censura de obras consideradas clássicas deve dar lugar a uma leitura crítica e problematizada (BRASIL, 2011), porém, há obras que não propõem problematizações, mas trazem um texto carregado de preconceitos e discriminações camuflado por uma linguagem benevolente e “doce”.

Diante do papel da escola em proporcionar uma leitura crítica e problematizada em sala de aula serão tecidas algumas considerações sobre duas obras que, apesar de não fazerem parte do *corpus* da pesquisa são comuns no contexto escolar: *Menina Bonita do Laço de Fita* (MACHADO, 2003) e *Preta, Pretinha* (CHIAPA, 2002). A primeira obra chama a atenção por figurar no universo escolar como uma referência da abordagem das relações étnico-raciais; a segunda, por apresentar um projeto estético-ideológico que desqualifica o sujeito negro e reproduz o racismo, a partir da equivocada ideia de tolerância à diversidade (ideia de suportar as diferenças das identidades não hegemônicas). Essas considerações são realizadas com o intuito de ilustrar e levantar reflexões sobre a escolha de obras a serem ofertadas aos alunos na escola.

Na história de *Preta, Pretinha*, a autora usa uma linguagem aparentemente dócil para mascarar todo preconceito vivenciado pela protagonista. O negro é representado por uma gatinha preta, discriminada por sua cor. Essa obra traz uma defesa de uma democracia racial pautada na ideia de complacência do superior para com o inferiorizado, em que “mesmo sendo preta, ela há de encontrar alguém para gostar dela”. A palavra “Pretinha” que indica a cor da pelagem bem escura da gata, usada no diminutivo, marca ao mesmo tempo o olhar benevolente sobre a personagem. A gatinha preta é apresentada como pequena, sem valor, e que pode ser amada apenas por uma menina que também não possui os atributos estéticos convencionados. No pequeno trecho que se segue é possível ver a quantidade de depreciações direcionadas à gatinha. O adjetivo preta, usado para se referir à gatinha vem carregado de um sentido inferiorizante, estigmatizado,

E saiu esta **fêmea** de pelo curtinho, **pequeninha** e, **ainda por cima, preta, pretinha**.  
 – Na certa ela **andou com um gato vira-lata** e a gente não viu- falou a mãe de Luisinha.  
 Pretinha-Pretinha ouvia aqueles comentários e se refugiava na mãe Duquesa.  
 – Mas, e se ninguém me quiser?..  
 – **Em algum lugar existe alguém de alma caridosa e bom coração que será seu dono.** (CHIAPPA, 2002, pp. 3,4,5, grifos meu)

Como afirmam Silva e Woodward (2000), se as representações são aspectos centrais na produção de identidades, essa representação do sujeito negro desqualificado, feio, discriminado apresentado no livro de Chiappa, interfere na empatia e reconhecimento de crianças negras em relação a sua etnia. Essa narrativa reforça toda negatividade já construída

acerca do negro, afirmando, de forma indireta, porém incisiva, a desvalorização histórica construída sobre o sujeito negro e seus atributos físicos. Os livros escritos para crianças, como quaisquer outros, são carregados de ideologias, que muitas vezes ratificam o racismo, estrangulam a identidade da criança negra e corroboram a ideia de superioridade do não negro sobre o negro. O incentivo à leitura é de extrema importância para qualquer sociedade, em qualquer faixa etária, mas, principalmente, na infância, situada como prática escolar é indispensável compreender como oferecê-la às crianças<sup>20</sup>.

Quanto à obra de Ana Maria Machado *Menina Bonita do Laço de Fita*, editada no ano da Lei 10.639/2003, cumpre observar que apesar de apresentar uma narrativa envolvente, a ideologia racista dominante é realçada nas explicações estereotipadas e preconceituosas quanto a cor preta da menina<sup>21</sup> protagonista. A obra vem carregada de preconceitos, como é o caso das expressões “da mãe mulata<sup>22</sup>”, da avó “arteira”<sup>23</sup>. Não há referência às origens africanas da menina, mas apenas a uma avó considerada arteira, apontando as marcas da relação entre homens brancos e mulheres negras no período escravocrata e pós-abolição no Brasil.

É uma obra que aparentemente ressalta a beleza negra (como é possível observar na insistente pergunta do coelhinho branco: “Menina Bonita do laço de fita, qual o seu segredo para ser tão pretinha?”), mas que se sustenta sobre um discurso preconceituoso. A apresentação da felicidade do coelhinho, com sua ninhada de filhotes de todas as cores no final da história, reforça uma suposta harmonia diante das diferenças raciais, amparada pelo discurso do mito da democracia racial. É importante reafirmar com Silva (2000) que esse discurso benevolente

---

20 O Parecer CNE/CB nº 06/2011 que trata sobre as obras Lobato, conclui que uma sociedade democrática deve proteger o direito de liberdade de expressão, assim como a escola e o sistemas de ensino devem identificar a incidência de estereótipos e preconceitos e garantir aos estudantes uma leitura crítica (BRASIL, 2011, p. 8).

21 A menina assim como os outros personagens não possuem nomes. São usados adjetivos para se referir aos personagens: a menina bonita do laço de fita, a mãe mulata, a avó arteira, coelho branco. Atitudes típicas em situações de discriminação em que os atributos físicos ou psicológicos são usados para definir as pessoas.

22 A origem da palavra mulata se deriva da palavra mula. A mula é um animal estéril provindo do cruzamento to entre um cavalo e um jumento. Essa palavra surgiu no período escravocrata para se referir de forma preconceituosa aos filhos oriundos da relação entre brancos e negros trazendo em sua origem toda tensão que o processo de mestiçagem traz para a identidade brasileira. Hoje encontra-se incorporada ao vocabulário, sem o questionamento de sua origem.

23 A expressão “arteira” não remete apenas a uma visão preconceituosa como também a uma visão machista. Sugere que a avó fez arte. Essa expressão utilizada pela autora leva a refletir sobre a naturalização em responsabilizar a mulher negra na relação entre homens brancos e mulheres negras no período escravocrata (e pós-abolição), a qual foi marcada pela coerção do homem branco sobre a mulher negra.

(de que “todos são iguais”) sobre as diferenças reforça e reproduz o racismo, ratificando os lugares de quem discrimina e de quem é discriminado.

Por isso, nos apontamentos da Lei 10.639/2003 – assim como dos outros documentos que tratam de sua implementação – a escola é o espaço de ressignificação do negro e de sua identidade. Assim,

aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2004, p. 18)

Dentre as vinte e uma obras analisadas nesse trabalho, dez foram editadas no período pós-lei 10.639/2003 e apontam para a valorização da estética e cultura africana e afro-brasileira, contribuindo assim para a problematização das relações étnico-raciais na escola. O quadro aponta alguns aspectos observados nos textos lidos:

Quadro 1: Aspectos da Identidade Negra na Literatura Infantil Nacional Pós-Lei 10.639/2003

<b>Aspectos observados</b>	<b>Possibilidades para problematização das relações étnico-raciais</b>
Representação de personagens principais negros afirmando ou descobrindo sua beleza negra.	Ruptura da tradição de personagens não-negros nos papéis principais das obras da literatura infantil, assim como com a ideia de um sujeito negro de atributos feios, diante da referência autoritária do padrão estético europeu (cabelo, cor);
Descoberta e reconhecimento da origem africana do cabelo crespo;  A beleza das tranças como símbolo da identidade negra.	Promoção de representações positivas para o cabelo crespo.
Valorização das narrativas orais e do respeito à sabedoria dos maios velhos.	Contraponto à visão elitista que considera a escrita um recurso de informação superior à oralidade.
Cotidiano de personagens negros com famílias e vivências sociais saudáveis.	Combate ao estereótipo de uma África apenas de miséria, pobreza e fome.
Busca por traços da cultura afro-brasileira baseadas na resistência negra à escravização.	Ruptura da ideia de homens escravos e não combatentes.

Contos africanos apresentando vivências culturais geográficas e históricas de seu povo.	Ruptura da existência apenas de contos de origem europeia.
Apresentação de princesas africanas.	Representação de outros príncipes e princesas, não baseados na tradição europeia

Como mencionado no caput desse capítulo sua segunda parte se dedicará a exposição do projeto de leitura literária com base nas sequências didáticas e na recepção leitora dos alunos. As sequências didáticas apresentam pontos em comum para a prática da leitura literária desenvolvida com os sujeitos da pesquisa:

1. Leitura da obra com os alunos;
2. Reconto inicial: apresentação oral da percepção dos alunos sobre a história, seus personagens e conflitos;
3. Representação da história: representação com desenhos e massa de modelar, pintura de cenas com tinta guache;
4. Problematização: interação com os personagens confeccionados em bonecos de pano e roda de conversa orientada pela professora mediadora;
5. Reconto interativo: confecção em sala de aula de palitoches<sup>24</sup>, dedoches<sup>25</sup>, fantoches, dobraduras e pequenos cenários, para que os alunos possam interagir, em pequenos grupos de forma concreta com os personagens negros e seus conflitos.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada na região leste de Goiânia. Ela atende a crianças e jovens da Educação Infantil à segunda fase do Ensino Fundamental, além de oferecer Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Por pertencer à Rede Municipal de Educação de Goiânia ela está organizada em Ciclos de Desenvolvimento Humano.

Os sujeitos da pesquisa são os 16 alunos matriculados na turma A, do Ciclo I, que têm entre 6 e 7 anos de idade. São crianças filhos de pais da classe trabalhadora, que moram com os pais, os avós, ou tios, sendo que uma delas relata que mora com a avó que não é alfabetizada. Para garantir o sigilo da identidade das crianças, elas serão identificadas com os

<sup>24</sup> O palitoché é a representação do personagem usando como base um palito de picolé ou de churrasco, para que as crianças possam manuseá-lo e interagir com ele.

<sup>25</sup> Dedoche é um tipo de fantoche em que se usam os dedos para manipulação.

nomes de países africanos. Todas as aulas foram gravadas em áudio, e alguns momentos foram gravados em vídeo apenas com o intuito de analisar os dados obtidos na pesquisa de campo.

Dentre as dezesseis crianças, quatorze possuem a pele preta ou parda, e duas possuem a pele branca. Quanto ao cabelo, quatro crianças apresentam o cabelo crespo. Com o intuito de conhecer e perceber como as crianças se identificavam, duas atividades foram realizadas antes de iniciar o projeto literário: um desenho apresentando seu autorretrato e uma breve entrevista que indicou: 1) como as crianças se autodeclararam quanto à cor de sua pele; 2) como elas se autodeclararam quanto ao tipo de seu cabelo. A pesquisa sugeria três opções para a cor (preta, parda ou branca) e para o cabelo (crespo, encaracolado ou liso).

Na conversa inicial as crianças estranharam a referência preta à cor da pele, em sua maioria, se declaravam morena ou marrom, independente de ter a pele mais escura ou clara. Quanto à cor da pele, ao relacionar a cor parda a uma pele de cor “morena”, catorze crianças se declararam parda e duas se declararam brancas.

Chade, uma menina de pele preta e cabelo crespo natural, afirma que seu cabelo é cacheado. Líbia, a outra aluna de pele preta e cabelo crespo alisado, afirma ter o cabelo liso. Gabão, um menino de pele parda e cabelo crespo, declara ter cabelo cacheado. Apenas Congo, um menino de pele preta afirma ter cabelo crespo. Angola é uma menina de pele branca e cabelo crespo, que também afirma ter o cabelo cacheado. A palavra crespo é uma novidade para as crianças. Parece não fazer parte de suas vivências essa referência ao cabelo.

As representações do autorretrato também apresentam algumas observações. A maioria das crianças, mesmo sob mediação<sup>26</sup>, pintam a pele da cor rosa. Chade e Líbia pintam a pele da cor rosa e representam o cabelo de forma lisa. A cor rosa para representar a cor da pele é comum e pouco problematizada no espaço escolar. Esse dado pode não trazer um levantamento direto para a questão da identidade dessas duas crianças negras, mas indica a naturalização e o trato homogêneo que é dado às questões étnico-raciais na escola, e que

---

26 Vigotski (1998) afirma que existem a zona de desenvolvimento real, que se refere ao que a criança consegue fazer sozinha, a zona de desenvolvimento potencial, que se refere ao que a criança consegue fazer sob orientação ou interação com um par social mais capaz, e a zona de desenvolvimento proximal, que seria o espaço da mediação do professor. Portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma espontânea, é o aprendido que impulsiona o desenvolvimento. Por isso, o papel do professor na sala de aula é oferecer possibilidades de aprendizagem. Isso significa que o ensino não deve ser espontaneísta, mas deve ser mediado respeitando as particularidades dos alunos. Desse modo, mediar significa questionar, problematizar, percebendo o que o aluno já conhece e instigando possibilidades para que avance em seu desenvolvimentos, sem imposição de respostas.

interfere diretamente na construção da identidade da criança negra. Para efeito didático da exposição da prática desenvolvida, essa seção está organizada em dois momentos: 1) Considerações sobre a obra; 2) Exposição da prática de leitura literária.

### **3.1 O cabelo de Lelê**

#### **3.1.1 Considerações sobre a obra**

*O cabelo de Lelê* é uma obra editada em 2007. A autora é Valéria Belém, natural do Rio de Janeiro, mas hoje residente em Goiânia. Já no título a autora apresenta o cabelo como foco da narrativa. A capa chama a atenção pela representação de um personagem negro com um volumoso cabelo, a olhar curiosamente para um livro em cuja capa figura a expressão países africanos. As cores de sua roupa nos remetem ao colorido dos trajes africanos. As ilustrações com a hiperbolização do cabelo da personagem Lelê, desde a capa, despertam a atenção para a centralidade do cabelo na construção da identidade da criança negra. A voz de um narrador onisciente permite ao leitor um envolvimento com os sentimentos que perpassam as dúvidas e descobertas da personagem. Lelê é uma menina inconformada com seu cabelo, mas é muito curiosa: “Lelê não gosta do que vê/ De onde vêm tantos cachinhos?” (BELÉM, 2007, p.5). Com o discurso indireto livre, o narrador sugere que a personagem busca saber a origem de seu cabelo crespo, cheio de cachinhos, porque que pelas referências que possui, seu cabelo não tem jeito, ou seja, tudo que faz, não fica bom e belo. Na verdade, há poucas referências positivas ao cabelo crespo enquanto há um excesso de referências ao cabelo liso e aos perfis estéticos e culturais europeus. Assim, a pergunta “De onde vêm tantos cachinhos?” (BELÉM, 2007, pp. 5,8) sensibiliza o leitor para a ausência de um outro semelhante que lhe mostre referências. Se há essa referência, onde ela estaria? Nas histórias infantis, nos desenhos animados, nas bonecas e mesmo em muitos dos ambientes sociais partilhados pelas crianças não é comum esse tipo de referência.

Os versos “Joga pra lá, puxa pra cá” (BELÉM, 2007, p. 7), nos remete às dificuldades que essa personagem passa com seu cabelo, para estar de acordo com o perfil padrão do cabelo não crespo, nos moldes do perfil eurocêntrico. “Jeito não dá, jeito não tem” (BELÉM,

2007, p. 8), realmente não há estica e puxa que fará com que o cabelo crespo se adéque a esse padrão, provocando a insatisfação na personagem Lelê.

Como exposto no capítulo 2, Goffman (2008) explicita que essa relação entre atributo considerado depreciativo e os estereótipos leva ao estigma. O cabelo e todos os atributos de Lelê, uma menina negra, são considerados estigmas que se sobressaem de forma dominante nas relações mistas, e definem o olhar e o julgamento do outro sobre quem é Lelê. Portanto, o estigma torna-se a identidade social da personagem estigmatizada, encobrendo todos os seus outros atributos e levando à conclusão de que “jeito não dá/jeito não tem” (BELÉM, 2007, p. 8) diante de todas as suas características étnico-raciais. Segundo Goffman (2008, p. 17) “a vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o estigmatizado percebe que um de seus próprios atributos é impuro”. Lelê não apresenta exatamente sensação de vergonha, mas de insatisfação, descontentamento.

Segundo Woodward (2000, p.17), “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. A criança negra, desde muito pequena encontra pouca referência ao seu cabelo crespo. A presença majoritária do perfil eurocêntrico a distancia de sua identidade, e a aproxima ou a faz querer aproximar-se desse perfil que não lhe pertence.

A personagem se sente insatisfeita, porque precisa se adequar a um modelo em que não se encaixa, por isso a necessidade de buscar outras referências e a pergunta se mantém:

De onde vêm tantos cachinhos?,  
a pergunta se mantém.  
Toda pergunta exige resposta  
Em um livro vou procurar!,  
pensa Lelê no canto a cismar.  
Fuça aqui, fuça lá.  
Mexe e remexe até encontrar  
o tal livro sabido!  
que tudo aquilo pode explicar.  
(pp. 9, 10, 12)

A menina encontra um caminho para encontrar a resposta: o livro. Apesar de na cultura escolar o livro ser o caminho para o conhecimento, ao se tratar da cultura africana, é possível encontrar nas tradições orais e nos relatos dos mais velhos a fonte do conhecimento e da sabedoria. Num projeto estético-ideológico mais ousado, que exaltasse a cultura africana, a autora poderia oportunizar à Lelê a busca de informações com os familiares mais velhos, nos

relatos orais e nas experiências de seus familiares com o seu cabelo. Mas é no livro, registro escrito e formal, culturalmente aceito, que ela investiga a resposta para sua indagação.

A menina procura uma referência. É no continente africano que ela encontra a resposta para sua pergunta: “Depois do Atlântico, a África chama/ e conta uma trama de sonhos e medos/ De guerras e vidas e mortes no enredo/ Também de amor no enrolado cabelo”. É na África que a menina encontra o amor ao cabelo enrolado e as possibilidades para o seu cabelo crespo: “Puxado, armado, crescido, enfeitado/ torcido, virado, batido, rodado/São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” (BELÉM, 2007, p. 14). A própria sonoridade desses versos apresentam ao leitor um ritmo de suspense e de explosão diante da descoberta de Lelê. O ritmo crescente desses versos une-se esteticamente à ilustração da página seguinte que mostra diversos tipos de penteados com o cabelo crespo.

Este é o momento de transformação da personagem, pois a partir dessa descoberta, Lelê também se descobre, se vendo representada pelo povo africano, seu cabelo crespo e seus inúmeros penteados. Esse processo de identificação lhe traz alegria e leveza, e as dúvidas da menina são substituídas pela satisfação, como podemos ver apresentados nos seguintes versos: “Lelê gosta do que vê! Vai à vida, vai ao vento/ Brinca e solta o sentimento” (BELÉM, 2007, p. 19). A repetição do primeiro verso “Lelê gosta do que vê” (BELÉM, 2007, p. 19) ocorre agora mas com uma alteração significativa, a supressão da negativa. Esse momento pode provocar uma sensação que a personagem se liberta das possíveis práticas de manipulação do seu cabelo, percebendo que há referências do seu cabelo crespo tal como ele é naturalmente. Ou seja, para o cabelo crespo “jeito dá, jeito tem”, e são muitas as alternativas. É apresentado um outro que se parece com ela e que permite que ela se identifique, a partir desse reflexo que vem do outro.

Até a descoberta das referências africanas para seu cabelo crespo, a inquietação e a insatisfação que rondam a personagem resultam do fato de não se ver representada diante desse outro, que não se parece consigo, mas que é a referência autoritária na construção de sua identidade. Recordo com Silva (2000) que a identidade e a diferença são interdependentes, ou seja, construímos nossa identidade encontrando semelhanças e diferenças na relação com nossos pares sociais. A menina Lelê constrói sua identidade percebendo-se diferente do outro (cabelo liso, que “tem jeito”), e superando a dificuldade concreta de se parecer com esse outro tão diferente dela. Por isso, é importante frisar esses

versos: “Jeito não dá/Jeito não tem” (BELÉM, 2007, p. 7). Sua contundência, impõe a “verdade” de que o cabelo é feio, não carrega em si a referência de belo com a qual está acostumada a interagir; o seu cabelo crespo é um estigma. Tomando como base o padrão eurocêntrico, o cabelo crespo “não tem jeito”, está e estará sempre fora do padrão.

Lelê, ao encontrar em quem se espelhar, sente-se bem consigo mesma o que permite a interação mais confiante com o outro. “O negro cabelo é pura magia/encanta o menino a quem se avizinha” (BELÉM, 2007, pp. 24, 25). Aqui se ressalta a importância das referências na construção da subjetividade, assim como da aceitação do outro nesse processo. Gomes (2008, p. 20) explica que “qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como um 'eu' diante de um 'outro', por isso, aceitação ou rejeição do outro influenciam diretamente na aceitação e construção de sua identidade”. Esse é o primeiro momento em que Lelê não aparece sozinha, o que permite afirmar que esse processo de identificação torna possível o processo de aceitação e bem estar de seu cabelo e de sua identidade negra, permitindo o encontro com o outro. Esse trecho, mostra mais um momento de alegria da menina, ao encontrar suas origens e a sua beleza negra. Essa sensação acompanha agora a personagem: Lelê já sabe que em cada cachinho/Existe um pedaço de sua história/ Que gira e roda no fuso da Terra/ De tantos cabelos que são a memória” (BELÉM, 2007, pp. 26,27).

No final da história, o narrador aproxima o leitor mais uma vez dos sentimentos da menina, agora interpelando-o: “Lelê ama o que vê!/ E você?” (BELÉM, 2007, p.29). A transformação da personagem é comprovada aqui na palavra “ama”. Depois da descoberta, Lelê deixa de não gostar do que vê, para amar o que vê. Esse trecho propõe a efetiva interação entre o leitor e a obra, ao chamar a atenção da criança leitora para seu próprio cabelo. Trata-se de uma passagem do texto em que a interlocução é evidenciada na materialidade do texto.

Tal como ocorre com a personagem de Valéria Belém, a criança negra precisa encontrar “jeito” ou “beleza” para seu cabelo crespo, pois o processo de identificação é indispensável para a afirmação e aceitação de sua identidade. É necessária a afirmação dessa identidade, promovendo a interação com protagonismos e referências do negro, sua cultura e sua história.

### 3.1.2 O encontro com Lelê

De acordo com o teórico francês Compagnon (2009, p. 21), “somente pela arte[...] podemos sair de nós mesmos, saber o que enxergava outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como por acaso as existentes na lua”. Retomamos essa reflexão com Compagnon, para introduzir relatos da experiência literária com a obra *O cabelo de Lelê* (BELÉM, 2007). Início a aula com uma caixa em mãos. Na caixa trago o livro e uma boneca preta de pano. A boneca, eu digo-lhes, é uma “amiga” que adora livros e quer apresentar a todos suas leituras prediletas. Já na introdução dessa mediação é possível perceber que as crianças trazem um olhar diferente sobre o negro, representado pela boneca negra. A aula consiste na apreciação da obra, reconto e problematização. As crianças arregalam os olhos demonstrando surpresa, mas em seguida as risadas sobressaem no silêncio da sala. Essa reação dos alunos pode nos levar a uma primeira reflexão: “Será que se fosse uma boneca branca, com as quais eles estão acostumados, haveria risos?” A boneca negra<sup>27</sup> parece engraçada, porque, pelo menos no ocidente, não é comum figurar entre os brinquedos da criança, então a boneca de pele preta representa o diferente, um outro que diante da costumeira referência branca, torna-se engraçado, motivo de piada, ao possuir os atributos estigmatizantes do negro (conhecidos principalmente pelo cabelo crespo, pele preta).

A boneca fica na sala de aula para “apreciar a leitura junto com os alunos”. No final da história as crianças interagem com ela, passando-a de mão em mão. Nesse momento, é possível perceber que as meninas são mais receptivas ao brinquedo, demonstrando certa afeição. A maioria dos meninos recusou-se a manuseá-la, não aceitando interagir com um brinquedo “de menina”. Mas, apesar da receptividade das meninas, é possível observar que algumas a manuseiam com certo estranhamento. O riso diante da boneca ocorre como reação nesse momento de interação.

---

27 A história dessa boneca já diz muito sobre as representações dominantes nos brinquedos das crianças, pois diante da falta de exemplares de bonecas negras para comprar no mercado de brinquedos, mesmo dentre os brinquedos artesanais confeccionados com pano, não foram encontradas bonecas e bonecos negros, por isso foi necessário fazer um curso de bonecas e dizer à artesã que queria uma boneca de pele negra e cabelo crespo. Apesar de a artesã não fazer parte desse pesquisa, sua fala fica marcada no processo de produção do brinquedo quando peço que o cabelo da boneca seja crespo: “Mas hoje todo mundo usa assim”, se referindo ao cabelo liso. “Ela fica linda!”.

Como adultos e professores, carregamos expectativas em relação à obra e à recepção leitora, mas é na mediação desse processo de leitura, ou seja, na presença do leitor, no caso, esse leitor específico, a criança, que será possível traçar reais considerações sobre o texto. O livro sem a interação com o leitor não produz significados, pois estes não estão no texto, mas no ato de leitura, no encontro entre obra e leitor.

O envolvimento entre uma obra e o seu leitor tem desdobramentos subjetivos e não há como mensurar todos os sentidos construídos no ato da leitura. Desse modo, essa exposição se constituirá mediante o paralelo entre as expectativas do mediador e a produção de sentidos pelo leitor. Cruvinel (2002) explicita que o professor é um contra-regra da cena leitora na sala de aula. Assim, apesar de a leitura ser uma prática solitária, ao configurá-la como prática escolar, o professor aparece como mais um interlocutor na mediação entre obra e leitor, por isso ele deve ler com o aluno e não para ele. Portanto ao ser o “interlocutor desse encontro leitor-texto, não pode tutelar a leitura, se auto delegando o gerenciamento e controle dos sentidos (CRUVINEL, 2002, p. 52), mas criar condições para que o aluno-leitor experimente a leitura.

As expectativas em relação à leitura do livro envolvem as seguintes questões: no “encontro com a personagem Lelé” as crianças negras serão capazes de se identificar com o seu conflito? Como as crianças a verão? Como essa experiência irá provocar o olhar das crianças brancas sobre o negro e o olhar da criança negra sobre si mesma, principalmente em relação ao cabelo crespo?

Para a exploração da capa foram propostas as seguintes questões:

- O que vocês veem?
- O que mais lhes chamam a atenção na ilustração?
- Será um menino ou uma menina?
- O que está segurando? Qual será a sua intenção?
- E a roupa? Lembram-lhes alguma coisa ou algum lugar?
- Os olhos, nos transmite que sensação? Parece feliz ou triste com a leitura do livro?
- E a expressão da boca?
- Parece feliz ou triste com a leitura do livro?
- Como é o seu cabelo? O que acham? Já viram igual?

No primeiro momento é solicitada a atenção dos alunos apenas para a ilustração, mas ao serem questionados sobre o que mais lhes chama a atenção na ilustração, boa parte da turma se sente ansiosa em pronunciar o título do livro. A primeira a se manifestar foi Chade

“Posso falar, posso falar? O cabelo de Lelê!”, demonstrando pouca atenção ao que foi pedido e grande interesse em mostrar que já é capaz de ler, processo tão valorizado na turma A, classe em processo de aquisição da linguagem escrita. No momento anterior quando é pedido que apenas manuseiem e observem cada detalhe da capa, elas priorizam a leitura do título, a maioria dedica o tempo à leitura do título demonstrando bastante curiosidade e interesse pela leitura das palavras.

Uma questão interessante já prevista foi sobre o gênero da personagem. Segundo relato das crianças, o fato de a personagem aparecer descalça, de shorts e camiseta colorida indica que é um menino. A dúvida se mantém, mas a defesa para menino é quase unânime, o que traz à tona a formação de estereótipos sobre as representações de “ser menino” e “ser menina”, inclusive diante das representações expressas na literatura infantil recheada de príncipes e princesas.

À primeira vista, o cabelo da personagem Lelê que figura na capa é o que mais chama a atenção. Segundo Gomes (2008), a cor da pele e o cabelo crespo são uma forte marca identitária para o negro que ainda carrega o estigma de inferioridade. Essas marcas de sua corporeidade apresentam como ele se vê e como é visto pelo outro. Isso mostra o cabelo crespo e a pele preta como marcas da identidade negra (ou como já dito, estigmas, por não apresentar como estereótipo hegemônico europeu). A obra aponta na imagem e no encadeamento de seu enredo a importância do cabelo crespo na construção identitária da menina Lelê. Níger é o primeiro a dizer que é o cabelo da personagem<sup>28</sup> que está chamando a atenção, outra criança, Guiné-Bissau, observa o mesmo, mas usando as expressões “cabelão, grandão”. Então outra pergunta se segue: Como é o cabelo dessa criança? Destacam-se as seguintes respostas:

- Ele é grandão! (Etiópia)
- Igual da Rapunzel! (Argélia)
- Ele é cacheado igualzinho o meu! (Chade)

Argélia traz em seu discurso referências de suas vivências literárias reportando-se à “Rapunzel”, o clássico conto dos irmãos Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, que narra a história de uma menina de longos cabelos. O acesso dessa criança ao clássico conto dos Grimm deve-

---

28 As crianças no decorrer da leitura continuam apontando a personagem como um menino e corrigem-me quando refiro-me a ela como uma menina. É necessário levantar alguns questionamentos para problematizar a questão.

se ao fato de eles terem sido recontados e reelaborados, ora ganhando qualidade literária ora perdendo, em adaptações simplistas e comerciais, em diferentes linguagens. Em muitas dessas versões a ilustração da menina de longos cabelos loiros se sobressai, impondo *a priori* o consumo da imagem em detrimento da apreciação estética da obra. A “disneylização” dos personagens clássicos criaram até mesmo versões de desenhos animados para “agradar” o público infantil, que passa a ser visto como um consumidor em potencial. Porém uma obra é considerada clássica quando seu valor estético se sobressai ao tempo, ao espaço, sendo capaz de transfigurar a realidade e conversar com diferentes leitores.

No repertório literário de Argélia (uma menina branca), Rapunzel é uma personagem referência. Segundo seu relato – na entrevista inicial realizada antes do desenvolvimento do projeto literário – ela é uma criança que mora com a avó não alfabetizada e demonstra de forma espontânea a sua insatisfação por não ter alguém para ler para ela em casa. Esse depoimento corrobora o papel da escola na mediação da leitura literária. Não há uma afirmação de como o acesso à personagem dos irmãos Grimm foi dado a essa criança, mas reafirma-se a escola como espaço privilegiado e imprescindível na mediação entre leitor e linguagem literária, como espaço da criança usufruir do direito à literatura.

A fala de Chade também chama bastante a atenção para a identidade da criança negra. Chade é uma criança negra, tem a pele preta e o cabelo crespo. No início da pesquisa ela se autodeclara parda, mas com cabelo cacheado, assim como ela vê a personagem Lelê com cabelo cacheado. Nesse caso, autodeclarar-se com cabelo cacheado significa não declarar-se inferior. O cabelo crespo é um atributo do negro, mas por todo seu histórico de inferiorização, ligado a julgamentos depreciativos, torna-se um ponto de conflito na construção da identidade negra. Chade refere-se tanto aos seus cabelos quanto aos da personagem apresentada na capa como cacheados. A palavra “crespo” (por preconceito é referência de cabelo ruim, cabelo, duro, cabelo de bombril) parece<sup>29</sup> não fazer parte de seu vocabulário, o que indica a naturalização dos conflitos que envolvem esse tipo de marca do homem negro, advinda de uma formação dos espaços sociais dos quais faz parte – os quais também estão imersos em um país dominado pelo racismo ambíguo. Cavalleiro (2010) pondera que a criança desde muito pequena percebe as diferenciações de tratamento entre brancos e negros, por isso,

---

29 Pode-se inferir que Chade demonstra já conhecer os significados negativos da palavra “crespo” nos meios sociais, optando pela palavra cacheado ao referir ao seu cabelo. Portanto, a palavra crespo “não faz parte” de seu repertório de palavras.

crianças negras são capazes de formar atitudes de rejeição perante a identidade negra e crianças brancas são capazes de criar a ideia de superioridade.

Foi possível identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre o continente africano ao direcionar as problematizações para o livro que figura na capa nas mãos da personagem. As perguntas norteadoras foram: “O que vocês sabem sobre a África?”, “O que vocês ouviram falar sobre a África?”, “Qual língua eles falam? Como respostas, destacam-se:

- É bem Longe! (Guiné Bissau)
- Muito tipos de animais, passarinhos. (Angola)
- O rei da floresta é o leão. (Benin)
- Ele é o mais forte, tem o dente afiado. (Gabão)
- Eles falam africano! (Argélia)
- Também tem macaco lá! (Gana)

Pode-se depreender dessas respostas que o continente Africano figura para os sujeitos da pesquisa apenas como uma grande selva onde não há pessoas, cultura, história, civilização, cidades. Talvez isso se justifique pelas narrativas comuns nos desenhos animados destinados ao público infantil. À criança não é dada a oportunidade de conhecer a África, sua história, sua cultura. A fala “Também tem macaco lá” não parece uma inferência desinteressada, e pode ser interpretada como fruto dos discursos de inferioridade sobre o continente e o negro, muito frequentes e preconceitosamente relacionados a esse animal.

A apreciação da obra é realizada, com leitura, releitura e reconto oral. Desde o momento de apreciação da capa do livro são suscitadas questões-problema nos discursos dos leitores, como é possível observar nas falas detalhadas anteriormente. Os discursos e visões estereotipadas e preconceituosas sobre o negro e o continente africano vão sendo expostos pelas crianças e marcando o ritmo das conversas e das mediações posteriores. A leitura não tem uma função terapêutica em que sua aplicação leva à obtenção de resultados científicos e imediatos. O ato de leitura é um motivador de sentidos e capaz de provocar, instigar dúvidas e mostrar contradições em situações adormecidas da vida cotidiana.

Para a leitura propriamente do texto do livro, as crianças foram organizadas em uma roda, sentadas ao chão da sala de aula. A primeira leitura ocorre sem interferências, mas antes é pedido às crianças que fiquem atentas a cada detalhe da história e suas ilustrações. Demonstram surpresa em dois momentos em especial, o primeiro quando aparece a imagem

de Lelê usando vestido e dançando com um menino. Então percebem, muito surpresos, que a protagonista é uma menina. Uma aluna diz: “Aaah, é uma menina!” No segundo momento, o estranhamento é provocado pela ilustração que apresenta os diversos penteados encontrados no livro da África lido por Lelê.

A apresentação das figuras de pessoas negras com penteados diversos (BELÉM, 2007, pp. 16, 17), logo após os versos que apresentam a África como o lugar de amor ao cabelo enrolado traz um deslumbramento às crianças. Depois da evidente insatisfação da personagem observada no texto verbal e imagético até esse momento da narrativa, e na presença repetida e marcada do questionamento “De onde vem tantos cachinhos” (BELÉM, 2007, pp. 5, 9), aquelas imagens aparecem como mágica. A impressão que a reação das crianças passam é que um novo mundo é apresentado não apenas à Lelê, mas a elas também.

Uma segunda leitura é sugerida quando um dos alunos se atenta para as rimas: “É rimando! É rimando tia!” (Sudão). Após a leitura com as crianças questões são levantadas direcionando o reconto oral e levantando as percepções das crianças sobre a narrativa. “Como Lelê está no começo da história?” Etiópia responde usando as próprias rimas do texto “Lelê não gosta do que vê! E isso se torna comum ao voltar a esse questionamento. Mais questões são colocadas, tentando compreender os sentidos construídos pela criança no encontro com o texto:

- O que ela não gosta de ver? (Pesquisadora)
- O cabelo! (Etiópia)
- O que faz com o cabelo? (Pesquisadora)
- Puxa pra lá, puxa pra cá. (Etiópia)
- Rimou! Tá rimando! ((Níger)
- Por que ela está puxando? (Pesquisadora)
- Porque o cabelo dela está espetado! Porque ela quer arrumar. (Etiópia)
- Para quê, se está todo ajeitado?(Pesquisadora)
- Porque ela quer dar um jeito no cabelo.
- Como as pessoas costumam usar o cabelo?(Pesquisadora)
- Amarrado! (Chade)

Nessa parte da abordagem da narrativa havia certa expectativa de que a conversa se encaminhasse para o estereótipo do cabelo liso e para a transformação do cabelo crespo, porém essa expectativa não concretizou. A escolha dessa obra se deu não apenas pelo fato de o cabelo crespo ser um atributo tão importante na construção identitária da criança negra, mas também por ser contrastado pela referência massificante de um modelo de beleza baseado

no cabelo liso. Na minha interpretação, parecia claro que a personagem está insatisfeita porque, sendo uma criança negra de cabelos crespos, se sente pressionada a transformar seu cabelo para ser aceita. Reiterando, diante do padrão de beleza europeia valorizado em nosso país, o cabelo crespo “Jeito não dá/Jeito não tem” (BELÉM, 2007, p.7). As crianças percebem pelo conjunto estético da obra, que “Lelê não gosta do que vê!”, mas ainda não tem claro que se trata de uma imposição cultural.

Segundo Gomes (2008, p. 21), “ver o cabelo do negro como 'ruim' e do branco como 'bom' expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste”. A imposição dos valores culturais e estéticos do branco resulta num processo de desumanização do sujeito negro, para melhor explorá-lo, manipulá-lo e dominá-lo. Enquanto conteúdos formais estão sendo articulados na escola, espaço de socialização de conhecimentos historicamente construídos, identidades estão sendo formadas.

Na página 8 e 9, a ilustração que acompanha o texto “De onde vem tantos cachinhos?” (BELÉM, 2007, pp. 5, 7) sugere a insatisfação diante da imposição cultural de negação e inferiorização do cabelo crespo. As crianças, ao serem questionadas quanto à sensação de Lelê nessa cena, respondem que ela está triste. Porém, o olhar da criança leitora transparece ainda não perceber o conflito étnico-racial que a situação carrega. Elas justificam que a personagem está triste porque não gosta do cabelo, mas não conseguem tecer relações mais complexas sobre a situação.

Nessa turma, há duas meninas negras com cabelo crespo Chade e Líbia. A primeira usa o cabelo natural, sempre amarrado, mas declara que tem o cabelo cacheado; Líbia, cujo cabelo crespo passou por algum processo de alisamento, declara que tem cabelo liso. Elas não conseguem elaborar uma explicação clara sobre a relação de seu cabelo e sua identidade negra, mas no trato diário com seu cabelo já possuem experiências de negação do cabelo crespo.

Apesar de a autora usar o termo “cachinhos” para se referir ao cabelo da personagem, eu opto por caracterizar o cabelo da menina Lelê como um cabelo crespo. A terminologia, como já mencionado, parece ser desconhecida pelas crianças que preferem se referir ao cabelo crespo como um cabelo cacheado. Isso alerta para o fato de que apesar da autora propor a valorização do cabelo crespo, ainda há fragilidades em nomear e lidar claramente

com as características físicas do negro e com as questões raciais no Brasil. Se a pergunta “De onde vem tantos cachinhos” fosse substituída pela pergunta “De onde vem o meu cabelo crespo?”, a ideia do texto não seria alterada, mas teríamos nitidamente uma mudança de projeto estético e ideológico da obra, os quais afetam diretamente os sentidos construídos pelo leitor do texto. A palavra “cachinhos” romantiza a relação do leitor com o cabelo da personagem da história e, de certa forma, neutraliza o conflito que embasa a sua insatisfação com o seu cabelo crespo.

Alguns trechos trazem informações que de certa forma remetem a um conhecimento prévio sobre o histórico da África o que pode explicar a dispersão das crianças. Por isso, para a compreensão das crianças, no momento de problematização, foram realizadas explicações breves sobre a África a partir do que era apresentado no texto. Essa observação também encaminhou o planejamento da primeira atividade de desdobramento da história, que será detalhada a seguir. Cita-se, algumas estrofes<sup>30</sup> da obra:

Depois do Atlântico, a África chama  
E conta uma trama de sonhos e medos  
De guerras e vidas e mortes no enredo  
Também de amor no enrolado cabelo

Puxado, armado, crescido, enfeitado  
Torcido, virado, batido, rodado,  
são tantos cabelos, tão lindos, tão belos.  
(p. 14)

Duas foram as passagens textuais eleitas como mobilizadoras da problematização: “Lelê não gosta do que vê.” (BELÉM, 2007, p. 5), “Lelê ama o que vê!” (BELÉM, 2007, p.

30 A menina Lelê traz em suas mãos um livro em cuja capa figura um mapa que se refere aos países africanos. A imagem sugere que o livro em que Lelê procura a resposta para sua pergunta é um livro de Geografia ou um atlas. A temática abordada por Belém certamente nos remete à poesia do poeta romântico Castro Alves, por exemplo, no poema *Vozes d'África* (ALVES, 1868) que nos dá a conhecer uma África pouco visível pelo olhar do regime escravista. Segundo a crítica, o poeta nos traz a chance de conhecer de forma profunda, íntima e subjetiva as tramas e medos dessa terra e seus habitantes. O poema apresenta como eu lírico a própria África, que indaga o motivo do sofrimento de seu povo e sua terra provocado pela cultura de escravização, assim como a sua súplica pela compaixão divina diante dessa maldadada situação. A estética do texto provoca o leitor a entrar em contato com esse outro tão marginalizado e animalizado na condição de escravizado, permitindo um conhecimento subjetivo e emocionado, mobilizando pela escolha das palavras e sua disposição ritmada dos versos e estrofes.

Considerando a musicalidade do texto, o leitor mais experiente é capaz de perceber uma outra referência intertextual com o poema “I-Juca Pirama” de Gonçalves Dias. O ritmo crescente que Belém usa para dar ritmo aos belos cabelos encontrados na África remete ao ritmo proposto pelo poeta romântico nesse poema. A crítica aponta que a metrificação dos poemas de Dias, é original buscando uma forma ideal para cada assunto a partir da adequação entre forma e conteúdo.

29). “Como Lelê se sente no início da história? Por quê?”, “Como Lelê se sente no final da história? Por quê?”, “O que provocou essa mudança na personagem?”, “Onde Lelê encontrou o amor por seu cabelo crespo?” O objetivo dessas perguntas foi de levar as crianças a perceberem esse movimento, tanto no texto quanto nas expressões da ilustração, e atentarem para o efeito de mudança da personagem. Como apreciação geral do livro, as crianças responderam:

- Gostei, porque gostei do cabelo cacheado dela. (Líbia)
- Gostei da parte que ela faz amigos. (Chade)
- Porque você acha que ela fez amigos? (Pesquisadora)
- Porque ela achou muitas pessoas que estavam com o cabelo dela, era liso, era um pouquinho cacheado. (Chade).

Nesse momento Guiné-Bissau também afirma: “Não gostei, não tem um negócio bom, mais pessoas, mais cidade”. O primeiro encontro com a Lelê, a primeira protagonista negra apresentada nessa pesquisa, trouxe um certo estranhamento, e uma certa falta de empatia com o texto. Talvez pela organização do texto, talvez pelo estranhamento com um personagem diferente dos habituais nas histórias infantis. Aos poucos, na retomada da história nos recontos orais ou mediados por representações da protagonista, as crianças vão interagindo com a personagem e seus conflitos.

A primeira atividade de desdobramento da vivência literária parte da apreciação da capa do livro, em que os discursos suscitados pelos alunos sobre o continente africano trazem referências dominadas pelo reino animal. A África é superficialmente apresentada, principalmente no universo infantil, pela sua fauna repleta de grandes mamíferos como o leão, a girafa, o elefante, mas o macaco não é o animal que ganha mais atenção ao se referir à fauna africana. Porém, o macaco aparece na fala de Gana como uma referência à África. Essa manifestação da aluna suscita a necessidade de tecer algumas considerações, principalmente porque a relação preconceituosa entre macaco e o negro é recorrente nos discursos racistas. A criança, que desde pequena é socializada em contextos racistas, produz e reproduz os mesmos discursos racistas. Isso levanta a necessidade de uma ruptura, de uma intervenção. A interação com a obra vai possibilitando a expressão de visões sobre o negro e sobre a África, permitindo que conflitos étnico-raciais sejam problematizados dentro e fora da experiência literária.

Lelê é uma menina afro-brasileira, portanto nessa narrativa não é possível vivenciar a representação do contexto africano, a não ser pelas estrofes que apresentam de forma ritmada os sonhos e medos da terra, assim como o amor pelo cabelo enrolado, como se pode confirmar nos versos:

Depois do Atlântico, a África chama  
E conta uma trama de sonhos e medos  
De guerras e vidas e mortes no enredo  
Também de amor no enrolado cabelo  
(p. 14)

O conteúdo dos versos traz uma rede complexa de relações em referência à África. Para um leitor experiente apresenta os conflitos da colonização, da escravização, das lutas e resistências do negro, que o histórico do continente apresenta. Para o leitor menos experiente talvez os sentidos sejam construídos pelas rimas e o jogo de contradição entre as palavras: sonhos, medos, guerras, vidas, mortes, amor ao cabelo enrolado. No entanto, é possível observar na recepção das crianças certo desinteresse nesse momento da leitura.

A leitura suscita discursos cristalizados construídos nas vivências dos seus leitores, assim como suscita novas possibilidades de discursos e posicionamentos. O olhar dessas crianças, ainda pequenas, sobre a África traz para a primeira atividade de desdobramento a necessidade de conhecer geograficamente esse continente. As ideias levantadas por elas inicialmente trazem apenas uma visão recoberta de estereótipos, e o continente aparece como um espaço extremamente abstrato. Diante disso, para realizar essa intervenção, foram pesquisadas informações sobre o continente africano. A intenção é localizar o lugar que mobiliza a personagem Lelê a valorizar seu cabelo crespo, o que ocorre mediante as perguntas já levantadas anteriormente: “Onde Lelê encontrou o amor pelo seu cabelo crespo?”, “O livro que ela encontrou falava sobre o que?”, “Onde é a África?”, “Vocês conhecem a África?”, “Já ouviram falar?”, “O que ouviram falar sobre ela?” A leitura não serviu como pretexto para ensinar sobre a África, mas proporcionou o envolvimento contextualizado com outras áreas do conhecimento.

A atividade propõe o manuseio do Globo Terrestre e a exploração de dois *banners* contendo o mapa da África. A intenção é incentivar as crianças a ler de forma espontânea os bilhetinhos que traziam curiosidades sobre os países africanos interagindo com o mapa e

socializando com a toda a turma. As crianças demonstram bastante interesse em participar da leitura dos nomes dos países. O objetivo é que a África e seus países sejam apresentados às crianças, mostrando um pouco de sua história e de sua cultura a partir de algumas curiosidades levantadas. O livro que Lelê traz na mão aponta para os países africanos, portanto a ideia é que as crianças descubram nomes de países africanos e percebam que a África não é um país. A intenção é que um novo contato com a imagem e a experiência estética da obra levaria a produção de novos sentidos aos alunos.

Um segundo desdobramento surge da reflexão sobre a fala levantada por Argélia. Como já foi narrado, Argélia, em um outro encontro, ao se referir ao cabelo de Lelê, compara-o com o cabelo de Rapunzel. Essa clássica personagem reconhecida pela maioria das crianças, habita o imaginário de Argélia especialmente pelo comprimento do cabelo, pois este é o dado ressaltado na fala da aluna. Contudo, sou levada a questionar sobre a presença de personagens negros no imaginário dessas crianças.

Na obra infantil em análise, observa-se que a autora escolhe a palavra cachinhos para se referir ao cabelo crespo da menina Lelê. Logo no começo da história é possível perceber isso: “De onde vêm tantos cachinhos?” (BELÉM, 2007, p. 5). Ao se referir ao cabelo de Lelê, a aluna Chade também usa a palavra cachinhos: “Ele é cacheado igualzinho ao meu!”. O dicionário Aurélio também aponta o cabelo cacheado como sinônimo de cabelo crespo, mas as palavras não existem apenas como “traços negros no papel”, o seu verdadeiro sentido é dado nas relações sociais mediadas irremediavelmente pelas interações verbais. E os sentidos produzidos nas interações mistas com pessoas com cabelos crespos e com pessoas com cabelo cacheado não são os mesmos.

Como mencionado no início desse capítulo, a denominação “cabelo crespo” é evitada ou pouco mencionada. O cabelo do negro ora é vítima da discriminação racial com seus apelidos pejorativos, ora é disfarçado pelo ideal de branqueamento ao denominá-lo como um cabelo cacheado. A fala de Chade mostra os conflitos da relação identidade negra-cabelo crespo, as dificuldades em afirmá-lo. Ou seja, a referência de cabelo cacheado para o cabelo crespo esconde as marcas do ideal de branqueamento da população brasileira e ratifica o racismo ambíguo que, como dito anteriormente, ao mesmo tempo que nega, faz-se de tudo para afastar das características negras.

Como objetivo dessa intervenção é aproximar o leitor da experiência estética literária com protagonismo negro, então, propôs-se, como mais um desdobramento da leitura da obra, a produção de um palitochê da personagem Lelê. As crianças confeccionam o palitochê com a problematização da professora (“Qual é a cor da pele de Lelê”, “Ela é uma criança negra?”, “Como é o seu cabelo?”). Essa atividade gera uma discussão sobre o cabelo crespo e confirma mais uma vez a dificuldade da criança negra na relação com seu cabelo. Pode-se constatar que a cor da pele, aparentemente, parece não incomodar tanto as crianças negras que participam da pesquisa, mas o cabelo crespo é realmente um estigma, que aciona uma zona de conflito na construção da identidade negra. Incito os alunos com questionamentos, mas é uma pergunta no final desse bloco que desperta uma relação diferente entre as crianças, a personagem Lelê e os atributos étnico-raciais do negro:

- A Lelê é o quê? Como é a pele dela? (Pesquisadora)
- Negra, marrom. As opiniões se misturam
- O cabelo dela é o que? (Pesquisadora)
- Preto. Responde a maioria
- Como é cabelo dela? É liso, encaracolado, crespo? (Pesquisadora)
- Encaracolado... crespo. As opiniões se misturam novamente
- Aqui na sala quem tem o cabelo crespo? (Pesquisadora)

A intenção era perceber como as crianças reagiriam diante dessa pergunta. Houve muito estranhamento diante da palavra crespo, apesar de já ter sido mencionada em outras interações na sala de aula. Talvez, perceber o outro como portador de um estigma, como é o caso da relação inicial das crianças com a personagem Lelê e o seu cabelo crespo, tenha soado de forma desinteressada para os alunos, mas colocar-se no lugar dela a partir da questão levantada gerou novos sentidos para a discussão.

Lesoto, um aluno de cabelo crespo bem curto, não se declara com cabelo crespo, mas aponta Congo, um colega de cabelos crespos, também curtinho, este, contudo não se sente à vontade para acatar a afirmação de Lesoto. Percebendo que Congo não se pronuncia, direciono-lhe a pergunta e ele diz cabisbaixo que seu cabelo não é crespo. No geral, o que se percebe é que as crianças com o cabelo crespo se sentem constrangidas ao apontá-las como portadoras desse estigma. Chade, uma menina negra de cabelo crespo sempre amarrado, observa a conversa e parece esperar que alguém a aponte, demonstrando muito

constrangimento apenas me observa, mas fica calada como se quisesse que ninguém a enxergasse naquele momento e então passasse despercebida. E o diálogo que ouve é:

- O Congo e a Chade. (Eritreia)
- Chade olha para trás no mesmo momento, espantada e diz:
- Não, meu cabelo... Apenas faz sinal de não com a cabeça.

Desde o início da interação com as crianças, Chade chama a atenção por denominar seu cabelo crespo como um cabelo cacheado e isso traz à tona os conflitos que envolvem a relação cabelo crespo e identidade da criança negra. As falas e atitudes de Chade mostram que ela conhece os significados da palavra crespo, por isso se sente tão constrangida e opta por referir ao seu cabelo como cacheado. Suscitar essa discussão e permitir sua problematização é desafiador, mas indispensável para ressignificar as relações étnico-raciais e a construção da identidade da criança negra. Chade insiste em explicar que seu cabelo não é crespo e manuseando-o explica-se:

- Professora meu cabelo é cacheado, porque... (Chade)
- Não é igual da Lelê não, grande, estou falando cabelo crespo. (Pesquisadora)
- Eu não tenho tia, eu tenho cacheado. (Chade)
- Uma colega que está sentada atrás de Chade insiste e ela discorda, vira para trás e discute afirmando que não tem o cabelo crespo.
- Qual a diferença entre o cabelo crespo para o cabelo cacheado?
- Porque o cabelo cacheado é cacheado e o cabelo crespo é crespo. (Chade)
- O cabelo crespo é igual ao de Lelê. Eu acho Chade que seu cabelo é crespo (Pesquisadora)
- Não, minha mãe falou que é cacheado. É porque minha mãe passou chapinha.

As falas afirmam os sentidos negativos construídos desde a infância sobre o negro e seus atributos. Assim como o racismo no Brasil, a palavra crespo é ignorada, como se simplesmente não existisse, principalmente porque traz à tona a verdade de que há racismo no Brasil, de que as pessoas são prejudgadas de forma negativa pelos seus atributos físicos, considerados inferiores diante do referencial de beleza e bondade eurocêntrica. Portanto, aquele que tem o cabelo crespo tem um atributo julgado como inferior, e a não aceitação desse atributo será inevitável para a criança se, no contraponto, ela não tiver acesso, seja em casa com a família ou em outros espaços sociais a referências positivas de seu pertencimento

étnico-raciais. Caso optasse por usar, como a autora Belém (2007), o termo “cachinhos” para me referir ao cabelo do negro, certamente não estaria evidenciando e redirecionando novas formas para lidar com os conflitos étnico-raciais no contexto escolar. Por isso reafirmo, com essas observações que é preciso colocar o problema dos conflitos étnico-raciais em pauta para que ele seja resolvido. Disfarçá-lo, camuflá-lo é permitir e perpetuar um educação etnocêntrica que reproduz o racismo e todos os conflitos que a envolvem.

Outras falas que merecem destaque são as de Benin e Guiné-Bissau. Os dois são alunos brancos que, no meio das tensões envolvendo a negação do cabelo crespo pelas crianças negras da sala, sentem-se à vontade para afirmar que eles têm o cabelo liso:

- O meu é liso. (Benin).
- O meu é liso também. (Guiné Bissau)

A recepção, inicialmente um pouco desinteressada da obra, unidas, ao constrangimento das crianças negras e aos outros discursos suscitados na atividade de desdobramento geram a necessidade de interagir de forma concreta com a personagem, seus atributos físicos e seus conflitos. Assim é proposta a confecção de um palitoche. O palitoche de Lelê foi usado para que as crianças interagissem com a história, recontando-a de forma espontânea e, depois, levassem para casa, a fim de compartilhar a experiência literária com a obra com sua família. O momento de socialização da história e interação entre as crianças, em pequenos grupos motivados pelo palitoche de Lelê, permitiu perceber que as rimas do texto figuravam de forma natural em suas falas. Como vimos com Candido (1995), o conhecimento é coadjuvante do projeto-estético ideológico arquitetado pelo autor. A forma humanizadora da literatura está em suas três faces: como palavra organizada, como forma de expressão e como conhecimento. Aos poucos o estranhamento com a Lelê ganha novos sentidos. A produção do palitoche pelos alunos possibilitou um interação concreta das crianças com o s atributos do negro (cabelo crespo, pele preta), não apenas no discurso, com uso da palavra crespo para se referir ao cabelo, ou preto e negro para de referir a cor da pele (expressões que inicialmente trouxeram a sensação de espanto), mas pela aproximação entre os leitores e a protagonista, que aos poucos vai ganhando a afeição das crianças.

Cavalleiro (2001, p. 145) afirma que “um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças, negros e,

brancos”. Entretanto, os discursos das crianças transbordam conflitos étnico-raciais na escola. O discurso de Chade e de Congo de negação de seu cabelo crespo contrasta com a afirmação do cabelo liso de Níger e Guiné Bissau. Como afirma Cavalleiro (2010), desde muito pequenas as crianças negras introjetam sentimentos de inferioridade a partir de seus traços físicos e as crianças brancas constroem uma ideia de superioridade sobre os outros. Nesse momento não fora perguntado se alguém tinha cabelo liso, mesmo assim Níger e Guiné Bissau prontificaram a expressar-se.

Silva (2001, p. 91) pondera que “questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está a crítica das suas formas de representar”. Como é possível perceber na fala de Chade “Não, minha mãe falou que é cacheado. É porque minha mãe passou chapinha”. Muitas famílias fazem parte do mesmo círculo vicioso da qual é vítima e ensina a criança no trato diário com seu corpo, especialmente seu cabelo, a transformá-lo para acobertar seu estigma e ser aceita nas relações mistas.

Um nova intervenção é planejada diante do constrangimento das crianças negras e seu cabelo crespo. A proposta são vivências de músicas e vídeos que tratam sobre o cabelo crespo. Um vídeo do *you tube* de “Júlia”<sup>31</sup>, uma menina que usa um diálogo aberto sobre como amar o seu cabelo crespo; a apreciação da música “Respeitem meus cabelos, brancos” de Chico César e, em seguida, imagens no *data show* que mostram homens, mulheres, meninas e meninos com o cabelo crespo parecido com o cabelo de Lelê. O desdobramento<sup>32</sup> tem o propósito tratar a sensação de desconforto transmitidas pelas crianças com o seu cabelo crespo e ampliar interlocução com a personagem Lelê.

Nessas atividades de problematização, os alunos são motivados por Lelê, representada por uma boneca de pano, a conhecer uma amiga, encontrada na internet, que dar um recado super importante; a ouvir uma música que ela ama e fala sobre o seu cabelo; e a conhecer algumas pessoas que ela encontrou com os cabelos semelhantes aos dela. As crianças se envolveram com as atividades propostas e se interessaram pela boneca Lelê. No decorrer da problematização, algumas falas das meninas de cabelo crespo mostram maior naturalidade com seu pertencimento étnico-racial. O cabelo crespo ao menos momentaneamente, nesse

---

31 O vídeo pode ser encontrado no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=cHie91NYx1M>.

32 No documento do comitê de ética previa-se como risco da pesquisa o constrangimento das crianças negras e a problematização pontual como ação imediata.

grupo, vai aos poucos ganhando um novo sentido, e toda a referência recai sobre Lelê, a personagem principal dessa leitura:

- Conhecem alguém com o cabelo parecido com o de Lelê? (Pesquisadora)
- Sim, a Chade!! Afirma a maioria.
- Não é pouquinho o dela! (Lesoto)
- É porque ele está preso. (Chade)
- No ano passado eu ia dançar, e minha mãe deixou meu cabelo solto. (Chade)
- A minha mãe e a minha irmã têm o cabelão enrolado, mas o cacho mais aberto, mas elas alisam. (Chade)
- Meu cabelo está batendo bem aqui quando molha. Minha mãe passa chapinha de vez em quando. (Líbia)
- Você já deixou o seu cabelo crespo igual ao de Lelê e de Chade? (Pesquisadora)
- Já! Minha mãe usa creme de cachear. (Líbia)

Ao comparar as tensões que envolvem as falas iniciais de Chade e suas falas nesse momento de problematização, é possível perceber a importância de referências em que as crianças possam se espelhar, se identificar e construir uma identidade negra positiva. Depois de todas as experiências provocadas pela leitura de *O cabelo de Lelê* Chade, ao ser comparada novamente a protagonista, uma menina de cabelo crespo, não demonstra mais incômodo, mas a necessidade de se afirmar com o cabelo igual ao da personagem e relatar experiências pessoais com o seu cabelo solto, como o cabelo de Lelê.

A recepção, que inicialmente mostrou-se no geral desconfiada, dá lugar a acolhida da personagem e a uma nova relação com o texto, com os conflitos da personagem. Gana, Egito e Níger no momento do recreio, em que todos estão ansiosos para sair para o pátio, pedem o livro para ler em sala. Sentam em uma mesa e apreciam a obra a três, demonstrando admiração pela menina Lelê. No decorrer das atividades, Lelê vai se transformando em “Lelezinha” na fala das crianças e o estranhamento sendo substituído pelo afeto com a personagem.

Algumas observações podem ser levantadas para essa recepção:

1. A forma eurocêntrica hegemônica de representar os personagens que recheiam as histórias destinadas às crianças pode ter influenciado uma recepção inicialmente desconfiada para esse “novo tipo” de personagem protagonista, principalmente por ele figurar na ilustração com o cabelo hiperbolizado;
2. A interação com a representação concreta da personagem protagonista, com o palitoche e a boneca de pano, permitiu vivenciar a problematização dos atributos do

negro, trazendo para a relação leitor-texto uma aproximação com a personagem e seus conflitos;

3. A visão negativa sobre o negro e o cabelo crespo dificultou uma empatia inicial com a história, sendo necessário problematizar ideias preconceituosas suscitadas na própria interlocução com o texto. A percepção resultante dessa impressão que essa experiência é a de que personagem Lelê ganha o *status* de personagem para as crianças leitoras quando as ideias preconceituosas são discutidas e contrapostas por discursos e experiências de valorização de sua identidade negra.

## 3.2 *As Tranças de Bintou*

### 3.2.1 Considerações sobre a obra

*As tranças de Bintou* é uma obra da autora francesa Sylviane Diouf e do ilustrador do americano Shane Evans. A narrativa, em primeira pessoa, conta a história de uma menina que está insatisfeita com os birotos em seu cabelo e sonha em ter tranças. “Meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças. Meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é bobo e sem graça. Tudo o que tenho são quatro birotos<sup>33</sup> na cabeça” (DIOUF, 2010, p. 2). Observa-se que a personagem se apresenta com seu nome imediatamente seguido pelas referências à seu cabelo. Esse dado reafirma a percepção do cabelo como marca identitária. Bintou fica a admirar as mulheres de sua aldeia com suas tranças cheias de miçangas. A ambientação mostrada pela ilustração traz a delicadeza da cultura da aldeia, principalmente nas vestimentas dos personagens. É possível conhecer um pouco dessa cultura como a cena do batizado de seu irmão: a presença da família, o papel social e o respeito aos mais velhos, os alimentos e instrumentos típicos das festas e as particularidades do batismo.

Os detalhes da ilustração, além de compor o panorama cultural da narrativa, dimensionou o conflito de Bintou com seus birotos. Todas as crianças tem esse penteado. E será pela voz da tradição, representada pelo idoso, que virá a explicação. Vovó Soukeye que sabe tudo explica à menina o porquê de as crianças não usarem tranças em sua aldeia:

---

33 Penteado feminino em que os cabelos são presos em pequenos montes.

Há muito tempo, existiu uma menina chamada Coumba. Que só pensava no quanto era bonita”, vovó diz enquanto afaga minha cabeça. “Todos a invejavam, e ela foi se tornando uma menina vaidosa e egoísta. Foi nessa época, e por isso, que as mães decidiram que as crianças não usariam tranças, só birotos, porque assim elas ficariam mais interessadas em fazer amigos, brincar e aprender. (DIOUF, 2010, p. 10)

A narrativa traz sempre dados da cultura dessa aldeia africana, passando pelo respeito aos mais velhos e às manifestações culturais. A personagem que passa pela aventura de ajudar a salvar os pescadores de um afogamento ganha toda a atenção dos adultos e o direito a um prêmio. Esse aventura traz emoção à narrativa, levando ao leitor a possibilidade de a protagonista ter seu sonho realizado: “Antes que eu possa falar, Fatou diz: 'ela sonha com tranças'. Mamãe acaricia meu cabelo, do qual só restavam dois birotos. Os laços que prendiam os outros dois se soltaram enquanto corria pela mata. 'Então você terá suas tranças'” (DIOUF, 2010, p. 23). A avó, que representa a sabedoria e é vista como “guardiã” da cultura dessa aldeia africana, mostra à Bintou um novo sentido para seu cabelo resguardado pela tradição. Bintou ganha novos birotos da avó com direito a óleo perfumado e enfeite de pássaros, a qual passa a sentir “seguida pelo sol”.

A história traz os anseios suscitados na transição da fase infantil para a fase adulta, apresentando uma realidade africana e um cotidiano familiar, contexto muitas vezes marginalizado nas representações sobre a África. Também é possível perceber o respeito à infância e acima de tudo aos mais velhos.

Sempre que Bintou sonha com tranças ela narra a sensação que o sol a segue e que, portanto, se sente bonita, iluminada. Como narrado pela própria personagem, Bintou ganha no final da história enfeites de pássaros no cabelo pelas mãos da avó e passa a sentir-se assim, seguida pelo sol. A apreciação do cabelo é corroborada nos versos seguintes: “Eu sou a menina dos pássaros no cabelo. Eu sol me segue e eu sou muito feliz” (DIOUF, 2010, p. 30). Os birotos enfeitados deixam a menina orgulhosa, mas as tranças, por respeito às tradições resguardadas pela presença e respeito aos mais velhos, permanece apenas como particularidade do mundo adulto.

### 3.2.2 O encontro com Bintou

Na apreciação da capa as crianças vão indicando hipóteses da narrativa. Questões são dirigidas para que atentem para os detalhes das cores do cenário, o jeito da pele, do cabelo, da expressão facial, das suas vestimentas e seus adornos. Ao perguntar-lhes sobre a cor da pele da personagem as crianças respondem com naturalidade que a criança é negra. Começa-se a perceber que a palavra “negro” e outras expressões como “cabelo crespo”, “pele negra” vão se incorporando ao vocabulário das crianças sem a conotação negativa percebida antes. Observa-se que as crianças não demonstram receio em pronunciá-las como correu na sequência relativa à prática leitora com o livro *O cabelo de Lelé*. Convido-as à leitura:

- Vamos ler o título da história? (Pesquisadora)
- As tranças de Bintou. (Turma)
- A personagem está usando tranças? (Pesquisadora)
- Não! Sim! (Turma dividida)
- Isso é trança? Qual penteado ele está usando? Alguém conhece esse penteado? (Pesquisadora)
- Pituquinha! (Etiópia)
- Coquinho! (Mali)
- Então será por que o título da história é *As tranças de Bintou*? (Pesquisadora)

As crianças ficam curiosas e levantam algumas hipóteses, encaminhando-se assim para a apreciação da obra. A história se inicia com a apresentação da protagonista que diz: “Meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças. Meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é bobo e sem graça” (DIOUF, 2010, p. 3). Logo depois de dizer seu nome, a personagem já expõe o seu conflito. Ao contrário de Lelé, que é uma criança afro-brasileira à procura de referências negras de sua identidade e procura respostas para a pergunta “De onde vem tantos cachinhos?”, a menina Bintou é uma criança africana enfrentando os conflitos de sua idade e de sua cultura. A referência de beleza para a menina está na mulher adulta que pode usar tranças. Portanto, ao contrário do que se imagina, ao tratar das tranças de Bintou, a autora não problematiza exatamente seu cabelo, mas a relação da menina com as referências de sua cultura.

O conflito que Bintou enfrenta é a transição da infância para a fase adulta, fase em que as crianças sonham com a possibilidade de pertencer ao universo adulto. Segundo Thomaz (2010) explica na folha de rosto da obra que os ritos de passagem são uma tradição

comum na cultura africana em geral. “A passagem da infância à adolescência implica a entrada em um outro mundo, celebradas com o festa e marcada no corpo” e os penteados da mulheres pela África em geral demarcam seu lugar na sociedade. Então, deixar de usar birotos e usar tranças significa virar mulher, deixar de ser criança. O conflito se intensifica porque, na aldeia de Bintou, apenas os adultos podem usar tranças.

Ao comparar os conflitos de Bintou com os de Lelê, é possível perceber as diferenças culturais apresentadas nas histórias. A personagem Lelê é afro-brasileira e, portanto, tem sua infância socializada em um país em que o estereótipo de beleza é marcado pela visão eurocêntrica, encarnada na figura da pessoa branca de cabelos lisos, por isso, a autora ao optar por tratar do cabelo como marca identitária busca na descendência africana a beleza para o cabelo crespo. A personagem Bintou é uma criança africana. Ela não questiona seu cabelo crespo, ou sua origem, o seu conflito com o cabelo vem do anseio de ser adulta. A beleza que a criança almeja é da mulher adulta que pode usar tranças de todos os tipos. Lelê está envolvida no conflito cabelo crespo - falta de referências – insatisfação e Bintou está envolvida no conflito birotos – infância – adultice – cultura. Assim como as culturas africana e brasileira são diversas e tem suas peculiaridades, o título das histórias chama a atenção para a centralidade do cabelo na formação identitária dessas crianças, mas o enredo mostra a relação das personagens com seu cabelo e cultura de forma bem distinta.

Ao dizer, portanto, que seu cabelo é “bobo” e “sem graça”, a personagem apresenta a insatisfação em ser criança. Ao dizer que seu sonho é ter tranças, na verdade Bintou sonha em ser adulta.

Outro dado que chama a atenção na história é a ambientação e o contexto cultural da região africana que se apresentam do começo ao fim. É possível dizer que tanto a experiência literária com *O Cabelo de Lelê*, quanto as atividades de interação com os países africanos possibilitaram uma relação menos abstrata das crianças com a África e uma melhor fluidez na interação com texto. Após ler a história com as crianças, pergunto-lhes:

- A história se passa na África ou no Brasil? (Pesquisadora)
- África. (Parte da turma)
- Como podemos saber? Vejam as roupas que eles usam, é comum a gente ver por aqui? E o lugar em que vivem, como ele é? (Pesquisadora)
- Parece vestido. (Sudão)
- Aqui podemos chamá-las de túnicas, batas. Vocês veem que podemos ver homens, mulheres e crianças usando? Cada um com uma estampa diferente! (Pesquisadora)

As crianças observam as imagens das vestes que vou mostrando: de Bintou, da vovó Soukeye, da irmã Fatou, de seus outros familiares na festa de batizado de seu irmão Abdou. E assim, vamos revisitando a África pelas ilustrações dos personagens com suas miçangas, turbantes e os homens com seus kufis (chapéus típicos usados por homens de toda idade e em muitas regiões da África), as comidas, as representações das moradias. É interessante observar que em seu projeto estético a autora nomeia todos personagens da história. Isso relembra a discussão do início do capítulo sobre a obra *Menina bonita do laço de fita*, história em que nenhum dos personagens possui nome e são nominados pelos seus atributos estéticos e estereotipados.

As problematizações direcionam o olhar dos leitores para detalhes do texto. Detenho de forma particular certa atenção à presença da palavra *crespo* logo no início do texto, principalmente depois da discussão em *O Cabelo de Lelé* em que foi observado o uso da palavra “cachinhos” ao se referir ao cabelo *crespo*. Como já foi dito, a palavra “*crespo*” aparece na história ligada a adjetivos como “bobo” e “sem graça” e a um sentimento de tristeza e insatisfação da menina Bintou. Esse sentimento é perceptível na ilustração.

Essa sensação do leitor em relação à palavra “*crespo*” se reafirma ao final da história quando Bintou com o cabelo enfeitado pela vovó Soukeye, se reapresenta: “Eu sou Bintou. Meu cabelo é negro e brilhante. Meu cabelo é macio e bonito. Eu sou a menina dos pássaros no cabelo. O sol me segue e eu sou muito feliz” (DIOUF, 2010, p. 30). Ao contrário da palavra “*crespo*” que no início caracteriza o cabelo com adjetivos negativos, a palavra negro denota nesse contexto pertencimento étnico-racial, o que traz a sensação de mudança. O adjetivo “negro, usado pela autora é entendido pelos leitores como antônimo do adjetivo “*crespo*”. Particularmente, optaria pela palavra *crespo* também no final da história, pois considero que o negro (indivíduo), os conflitos que envolvem seus atributos, sua história e sua cultura serão ressignificados quando for dada atenção a eles, quando eles existirem na base dos discursos políticos, ideológicos, pedagógicos e literários.

Apreciamos a história até a passagem em que Bintou ganha o direito a um prêmio e sonha que ganhará tranças. Nessa cena a avó da personagem com seu óleo perfumado ao terminar diz “Abra os olhos, querida Bintou” (DIOUF, 2010, p. 30). A menina, porém, fica

com medo de se olhar no espelho, mas abre os olhos. Paro a história, nessa cena, sob queixas dos alunos, e pergunto:

- Será que a vovó fez a trança no cabelo dela? (Pesquisadora)
- Sim. (Maioria da turma)
- Quais as pessoas mais sábias aqui na vila de Bintou? (Pesquisadora)
- A vovó. (Etiópia)
- Isso a vovó, porque ela é mais velha e as pessoas mais velhas carregam os segredos da sabedoria, da cultura deles. (Pesquisadora)

As crianças imersas na história demonstram a ansiedade em ver Bintou realizar seu sonho de ter tranças e ao parar a narrativa se sentem mais curiosas para saber o que acontecerá. Nesse momento retomamos a história e vamos recontando-a partir das ilustrações apresentadas e fazendo um passeio pela ambientação e cultura africana. Levanto uma questão: “Essa história passa aqui no Brasil ou lá na África?”. Níger afirma que se passa na África, então pergunto “Como podemos saber que a que a história não se passa aqui no Brasil?”. Lesoto observando as ilustrações exclama que “A África parece casa de índio!”. Nas imagens é apresentada a vila de Bintou com as moradias que realmente nos remetem às ocas dos índios brasileiros. Nesse momento lembro-lhes que na África há vários países e que podemos encontrar todo tipo de cidades, vilas, aldeias, construções.

O conto continua, vamos revisitando esse contexto africano e problematizando as questões suscitadas. Uma pergunta de Níger chama a atenção:

- Então, essa história se passa no Brasil ou na África? (Pesquisadora)
- Na África. (Etiópia)
- Em algum país lá da África. (Pesquisadora)
- As festas também são diferentes das nossas. Vejam o batizado do irmão de Bintou. O que aconteceu no seu batizado? (Pesquisadora)
- O batizado é uma água que coloca na cabeça das crianças. (Guiné-Bissau)
- Mas acontece isso na história? (Pesquisadora)
- Raspou a cabeça dele. (Sudão)
- E depois? O que acontecia? Qual era o papel do mais velho? (Pesquisadora)
- Ele deu o nome do irmão dela. (Chade)
- Isso mesmo, eles usam o batizado para dar nome aos bebês e é o mais velho que deve dar o nome. (Pesquisadora)
- Professora, você sabia que os homens lá da África “trabalhou” aqui? (Níger)
- Trabalhou como? (Pesquisadora)
- Trabalhou para os brancos. (Níger)

A intenção nessa pausa da leitura era motivar o relato da história e interagir com o enredo e os personagens até o ponto em que o conflito de Bintou seria resolvido, mas as questões suscitadas encaminham novas conversas e problematizações. Apesar da história *As tranças de Bintou* estar carregada de representações de uma África onde existem cotidiano familiar, festas, alegria, cultura, a fala de Níger, confirma que desde muito pequenas as crianças constroem significados negativos e estereotipados sobre o negro e a África.

Diante do que foi expresso por Níger, converso com a turma sobre os africanos escravizados, apontando que isso significava que eles foram tirados à força do seu país e de sua família. Então apresento algumas perguntas para reflexão, buscando entabular uma conversa informal com as crianças, remetendo-as à realidade vivida na aldeia de Bintou: Vocês veem escravos onde Bintou mora? Como as pessoas vivem lá na vila de Bintou? O que vocês acham de alguém chegar e separar pais e filhos, retirar do seu lar, da sua família por interesse em ganhar poder e dinheiro? A primeira pergunta é respondida com a negativa das crianças, mas elas não conseguem elaborar uma resposta para a pergunta seguinte.

Então, recorro a uma abordagem mais concreta, utilizando o contexto dos personagens para que as crianças pudessem elaborar uma relação: Imaginem se alguém chegasse lá na aldeia e separasse Bintou de seus familiares? Se o pai fosse para um lugar, a mãe para outro e Bintou assim como seu irmão e outros familiares nunca mais se vissem? Se eles não pudessem mais reunir, voltar às suas casas, às suas famílias? Níger logo expõe sua opinião dizendo “Professora, isso não está certo.”

Minha proposta de abordagem, evidenciada nas problematizações, atende ao propósito de mobilizar as crianças a perceberem que na África há homens, mulheres, crianças, avôs e avós, há famílias, o que contrasta com a visão colonizada da África e dos africanos, determinada pela crença de que os negros nasceram para servir os brancos.

No encontro seguinte,, retornamos amos ao desfecho do conflito de Bintou com seus birotos e à pergunta que motivou a pausa para reflexão: “ Bintou realizará o seu sonho de ter tranças?”. As crianças acreditam que Bintou realizará seu sonho. Para isso uma nova leitura é realizada com o alunos. Mas eles não demonstram tanta surpresa ao perceberem que no lugar das tão sonhadas tranças, Bintou ganha birotos renovados com o óleo perfumado da avó e enfeites de pássaros no cabelo. Minha impressão é que as crianças, ao perceberem que a menina não havia realizado seu sonho, ficariam decepcionada, mas assim como a personagem

as crianças demonstram satisfação com o desfecho. Após pedir para representarem de que mais haviam gostado na história, Gabão me apresenta seu desenho e diz: “Quando ela sentiu que estava linda, porque a vovó colocou enfeites”, assim como Mali, que também mostra seu desenho e explica: “A última parte, quando ficou feliz com os enfeites que a vovó colocou”.

Diante dessa recepção chamo a atenção para o projeto estético da autora no trecho final, em que a protagonista se reapresenta aos leitores:

Eu sou Bintou. Meu cabelo é negro e brilhante.  
Meu cabelo é macio e bonito. Eu sou a menina dos pássaros no cabelo. O sol me segue e eu sou muito feliz. (DIOUF, 2010,p. 30)

O final da história retoma o início, no que se refere à identidade da protagonista. Agora, não depreciativamente. Isso se comprova com a escolha lexical, de função qualificadora, por exemplo “brilhante”, “macio”, “bonito”. Em “meu cabelo é negro e brilhante” a conotação do vocábulo “negro” é positiva, porque seguida do qualificador “brilhante”, cujos sentidos no dicionário são todos apreciativos: vívido, luminoso, lustroso, reluzente, forte, cintilante, iluminado, radiante, resplandecente. As acepções da palavra “brilhante” dimensionam o orgulho da personagem com seu cabelo. A referência à “pássaros” sugere liberdade, tem, portanto, conotação positiva. O fato de a personagem afirmar que o sol a segue reafirma sua luminosidade, e confirma a elevação de sua autoestima diante de seu cabelo. A sensação de pássaros nos cabelos e de ser seguida pelo sol apenas apareciam quando a personagem sonhava que usava tranças, mas aparecem agora, no final, afirmando a satisfação da menina com seu penteado renovado.

Nunes (1999, p.193) afirma que “a prática da leitura é um adestramento reflexivo, um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros” capaz de comunicar o moralmente insuportável, a crueldade, a barbárie social e política. Os discursos

Um dos desdobramentos propostos na prática de leitura desta obra é o relato oral e interação com a boneca Bintou. A boneca da protagonista foi levada até a sala com o intuito de incentivar o relato da história pelas crianças, mas também gerou uma conversa sobre ser africano e ser afrodescendente, motivadas pelas provocações:

–Vamos apresentar Bintou à Lelê? (Pesquisadora)  
– Onde Bintou Nasceu? (Pesquisadora)

- Na África. (Etiópia)
- Onde Lelê nasceu?
- Aqui no Brasil. (Guiné-Bissau)
- Aqui no Brasil criança pode usar tranças?
- Pode. (Maioria da turma)
- E lá na África, na vila onde Bintou mora, pode usar tranças? (Pesquisadora)
- Não. (Etiópia)
- Será se Bintou viesse conhecer Lelê aqui no Brasil ela usaria tranças? E Lelê se fosse visitar Bintou lá na África ela usaria tranças?

Alguns não opinam, mas a maioria da turma responde que a Bintou usaria tranças se viesse ao Brasil, assim como Lelê usaria tranças lá na aldeia de Bintou. As crianças demonstram compreender que Bintou devido à sua cultura não poderia usar tranças onde morava, e Lelê como afro-brasileira, poderia. Etiópia narra com detalhes a explicação da avó Soukeye sobre o porquê as crianças não usarem tranças em sua aldeia, mas também opta por dizer que ambas usariam tranças na situação sugerida na pergunta.

Esse levantamento e a presença da boneca Bintou incentiva a discussão sobre um possível encontro entre Lelê e Bintou e entre ser africano e ser afrodescendente. Depois de muita conversa os alunos compreendem que Lelê é afro-brasileira e que Bintou é africana e no meio da conversa alguns problemas são suscitados:

- Meu pai é negro de raça. (Chade)
- O que significa ser negro de raça? (Pesquisadora)
- Que ele é bem pretinho. (Chade)
- Não precisa dizer que ele é negro de raça, ele é negro. (Pesquisadora)
- Isso, negro. (Chade)
- Professora, por que tem gente que xinga o outro de preto? (Etiópia)

A pergunta de Etiópia é pontual e suscita uma explanação sobre o racismo no Brasil<sup>34</sup>. Nós, professores, estamos preparados para dar respostas pontuais a esses conflitos que fazem parte do cotidiano escolar? Essa pergunta traz à tona as deficiências na formação do professor

---

34 Explico-lhes em uma conversa informal que “algumas pessoas consideram que ser preto é um xingamento, porque desconhecem as belezas de nossa descendência africana, porque consideram que uma pessoa pode ser superior a outra por causa da cor de sua pele. Isso não deve ser aceito, pois as pessoas tem direitos iguais. Preto não é xingamento, ser preto no Brasil significa ter descendência africana, ser afro-brasileiro, e isso não é um xingamento. Mas, caso a pessoa use a palavra preto com sentido de xingamento, significa que ela é racista, e racismo é crime, porque ninguém tem o direito de achar que é superior ou inferior ao outro, melhor ou pior, devido a cor de sua pele. O crime de racismo leva à cadeia”. As crianças ouvem atentas a minha fala. E as palavras “preto”, “negro”, “crespo”, “racismo”, antes escondidas “na efervescência do cotidiano escolar” vão sendo descobertas e problematizadas pelo diálogo com as obras.

para a educação das relações étnico-raciais e, mesmo engajada na pesquisa sobre as relações étnico-raciais, admito lacunas na minha formação. As problematizações são indispensáveis para ressignificar os olhares sobre o negro, seus atributos e sua cultura, e resistir à reprodução do racismo no Brasil. As respostas devem ser efetivas, distantes da visão homogenizadora dos alunos na escola, das explicações simplistas e divinas sobre as diferenças e das ideias preconceituosas. Portanto, busco no discurso dos direitos humanos iguais, e na afirmação e valorização da identidade negra e da descendência africana, as explicações para os problemas suscitados. Certamente, os conhecimentos de História, de Geografia da África e dos negros na diáspora brasileira, assim como do conhecimento das lutas e resistências negras podem trazer riqueza e segurança para a mediação do professor. Portanto, que se faça cumprir a Lei na formação dos professores.

Outro desdobramento proposto é a confecção do fantoche de Bintou. Essa representação oportuniza tanto a interação das crianças com os atributos da protagonista, quanto com o enredo. Perguntas em relação à cor da pele e o tipo de cabelo vão sendo elaboradas para que os alunos escolham a cor e a textura dos materiais a serem utilizados na confecção. Após a produção, o reconto é sugerido que ocorra em pequenos grupos. Os alunos se sentem motivados a manusear o fantoche e recontar a história.

Para motivar a interação com a família sugiro que as crianças levem o fantoche para casa e contem a história para a família. Para isso levo uma sacolinha para cada uma das crianças e convido-as a fazer uma boneca *abayomi*<sup>35</sup> para enfeitá-la. A boneca, explico-lhes em uma conversa informal, mostra a resistência dos africanos ao serem escravizados e a preocupação das mulheres com as crianças que estavam naquela situação. As mulheres retiravam retalhos das saias e com nós moldavam o rosto e todo o formato do corpo dos bonecos. As crianças ficam surpresas com os pedaços de tecido virando a boneca Bintou, e levam na sacola o fantoche para casa.

---

35 Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. (<http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino>)

### 3.3 *Obax*

#### 3.3.1 Considerações sobre a obra

*Obax* é uma obra do autor e ilustrador brasileiro André Neves, ganhadora de vários prêmios literários, entre eles o Jabuti de Ouro em 2011, ano de sua publicação. O autor explica que essa história de ficção se passa em uma aldeia da África Ocidental. A narrativa surge de sua pesquisa em livros de fotografia e na internet sobre o oeste africano (que compreende os países Mali, Nigéria, Costa do Marfim, Senegal, Mauritânia entre outros). Segundo ele, o livro remete ao vislumbre das aldeias praticamente isoladas que mantêm características étnicas peculiares. “Os motivos, padrões de pintura que enfeitam suas casas, roupas e objetos de cerâmica são reflexos de sua vida e que apesar das dificuldades oferecidas pela paisagem árida, as comunidades exalam alegria através das cores” (NEVES, 2011, p.34).

O olhar poético e sensível do autor e ilustrador é percebido desde o início, tanto no texto verbal como no texto pictórico. As ilustrações trazem as particularidades étnicas de uma tribo africana com suas manifestações artísticas encontradas dentro e fora das cabanas, nas pinturas particulares pelo corpo, nas estampas de suas vestimentas. Segundo sua pesquisa, a arte dos diversos grupos étnicos espalhados pela África Ocidental é realizado pelas mulheres com o uso de lamas e pigmentos naturais feitos de plantas. Os vários matizes de tons laranja, vermelho e amarelo se encarregam de dar o tom árido da região e mostrar no horizonte o brilho estampado pelo sol. Para representar a vegetação, Neves além de desenho, também usa colagens.

O projeto gráfico da capa chama a atenção para o título. *Obax*, nos países da África Ocidental, significa flor. O significado do nome da protagonista evidencia sua relação com a fauna e a flora da savana africana, e nos remete à florada do baobá, a qual ocorre em uma única noite no ano, entre maio e agosto. Assim como o baobá, *Obax* é uma flor rara da savana africana, que entre muitas desconfianças e aventuras provoca o encantamento de seu povo. Na capa figura uma menina, com birotos na cabeça e olhar fixo numa pedra que se encontra no chão. A pintura de seu rosto chama a atenção pelas particularidades dos pontinhos pintados nos olhos e pelas listras que descem numa pintura da testa à boca.

Obax era de poucos amigos e sua melhor brincadeira era inventar histórias. As suas aventuras pela savana são muitas e ela retorna à aldeia sempre com os olhos brilhantes, cheia de histórias para contar, como apresenta o trecho da história:

Ela já havia caçado ovos de avestruz.  
Conhecido elefantes, girafas.  
Apostado corrida com antílopes  
e enfrentado ferozes crocodilos.  
(NEVES, 2011, p. 10)

Ninguém se importa, mas um certo dia, as pessoas se negam a acreditar que Obax vira uma chuva de flores: “Como poderiam chover flores onde pouco chove água?” (Neves, 2011, p. 15). Ninguém acredita na menina, as crianças caçoam dela, apenas sua mãe a acolhe em seus braços, entendendo que seria mais umas das histórias da filha.

Obax não gosta da reação da aldeia e promete nunca mais contar sobre suas aventuras. Ao sair correndo pela savana, tropeça em uma pedra com forma de elefante e resolve partir pelo mundo para encontrar uma chuva de flores e provar que sua história é verdadeira.

Na página seguinte lá está Obax pedindo ajuda a seu enorme amigo elefante Nafisa, que na África Ocidental significa pedra preciosa. Segundo Obax ele é um elefante que se perdeu da manada e vive sozinho pelas savanas. No cenário, os tons de laranja se misturam trazendo a sensação do sol ao final da tarde. E lá vão os dois, Obax e Nafisa, mundo afora, à procura de uma chuva de flores. Eles passam por vários lugares, conhecendo aldeias e cidades vendo chuva de água, de pedras, de estrelas, de folhas (o autor deixa claro, quando o vento estava agitado), de flocos de algodão, mas já estão de novo na savana e nada de chuva de flores.

Ao voltarem já de madrugada para a aldeia, todos se encontram preocupados com o sumiço da menina, e ela chega entusiasmada para contar suas aventuras com Nafisa. Chama todos para verem seu amigo lá fora, mas “Ao saírem da cabana, não viram nada. Nem perto, nem longe. Nem mesmo uma pegada se espalhava pela areia. Só havia no chão uma pequena pedra em forma de elefante” (NEVES, 2011, p. 27). A menina se decepciona, não queria mais que ninguém zombasse dela e, com raiva, enterra a pedra. No dia seguinte, nesse mesmo lugar, ela encontra um enorme baobá, cheio de flores e de pássaros que ao agitarem suas asas fez surgir como magia a tão sonhada chuva de flores: “Ninguém acreditava no que os olhos

viam. Quando a pequena Obax se aproximou da árvore, os pássaros bateram asas numa agitação tão forte, que as flores começaram a cair, enchendo os olhos da menina do mais puro brilho” (NEVES, 2011, p. 30).

Depois do ocorrido, todos começam a se interessar pelas histórias de Obax. Ela cresce e o baobá (símbolo de tradição em toda a África) se torna um repouso para lembrar das inúmeras aventuras fantasiadas pela menina.

A narrativa traz um convite de pacto com o leitor, onde pedra, elefante e baobá se tornam pura magia, principalmente para o olhar do leitor infantil. O envolvimento com a leitura promove ao leitor uma viagem pela savana africana e sua cultura. A chuva de flores é ilustrada como fossem chuvas de estrelas, trazendo uma sensação de brilho, de fantasia e apresentando todo o desfecho deslumbrante e mágico da história.

As imagens da África se tornam protagonistas, como Obax nessa narrativa. Texto e imagem se fundem para contar uma história e levar ao leitor uma experiência estética instigante, provocadora e deslumbrante.

### 3.3.2 O encontro com Obax

O encontro se inicia relembrando as outras histórias já lidas e apontando os personagens afro-brasileiros e os personagens africanos que conhecemos. As crianças vão percebendo na capa particularidades da nova personagem e relacionando-a às outras protagonistas:

- O que vocês veem aqui na capa? (Pesquisadora)
- É menina, porque parece que está usando vestido. (Mali)
- Qual é o título da história? (Pesquisadora)
- Obax.
- Mas vocês viram que lá na aldeia de Bintou, que fica em outro país africano, eles usam túnicas, batas, que lembram vestidos?
- Já sei. É menina por causa da boca e dos olhos. (Chade)
- Vocês viram que tem um monte de pontinhos brancos nos olhos dela? Usamos essa pintura por aqui? (Pesquisadora)
- Não. (Maioria da turma).
- Com é o cabelo de Obax?
- Enrolado. (Guiné-Bissau)
- De birotos igual da Bintou. (Mali)

As crianças ficam bastante atentas à narrativa. Iniciamos a prática pelo reconto. As perguntas encaminham a narrativa das crianças: Quem é o personagem principal? Ela tem um amigo, qual é o nome dele? Sabem o que significa nessa região da África? O que acontece com Obax no início da história? Alguém acredita nela? O que acontece depois de tropeçar na pedra? Aguardo a narrativa para decidir qual será a próxima pergunta. O que eles encontram pelo caminho? Ela encontrou o que foi procurar? O que procurava afinal? O que acontece depois que chega em casa e conta a todos suas aventuras? As crianças narram a história direcionadas pelas imagens e as provocações levantadas. Essa atividade tem o intuito de envolver as crianças com a narrativa, apresentando imagens da história e incentivando o reconto oral.

Mais uma pergunta se segue: No final da história a pedra que Obax enterrou se transforma em quê?

- Em uma árvore cheia de flores. (Lesoto)
- Baba!Baú! Bata! Dizem algumas crianças tentando lembrar o nome da árvore.
- Baobá. (Pesquisadora)

Apresento-lhes algumas curiosidades pesquisadas previamente sobre o baobá, uma árvore de caule longo e grosso. Considerada sagrada em grande parte da África, sua sombra é utilizada para acolher as rodas de conversa entre os mais novos e os mais velhos, os quais transmitem pela narrativa suas particularidades étnicas.

A próxima atividade proposta para ampliar a interação das crianças com a obra é a confecção de um baobá, com o intuito de revisitar essa vivência literária em um novo cenário que nos aproximasse de certa forma à cultura africana. Todos participaram da confecção da árvore, que foi realizada com papéis sulfite e camurça. Foram disponibilizados materiais para as crianças e recorte de flores de formas diferentes para que pudessem colorí-las. A árvore foi montada no fundo da sala, as flores foram penduradas com cordão no teto. Então convidei-os novamente à leitura: “Vamos ouvir a história embaixo da sombra do Baobá? Ao final questiono-as:

- Na opinião de vocês a Obax inventou essa história ou aconteceu de verdade? (Pesquisadora)
- Aconteceu de verdade! (Guiné-Bissau)
- De verdade! (Gabão)

Nesse momento, os outros alunos parecem não se importar com a pergunta e começam a falar da parte que mais gostaram. A pergunta parece não fazer sentido para eles, já que

acreditam que a pedra transformou em elefante, que transformou em pedra, que virou um baobá. Como pode ser observado nas falas a seguir:

- Eu gostei da parte que ficou na árvore. (Lesoto)
- Também tem a galinha! (Guiné-Bissau, se referindo à galinha d'angola que aparece empoleirada no baobá)
- Gostei da parte que a mãe abraçou ela, porque ninguém acreditava nela. (Líbia)
- Gostei quando o elefante e Obax viajam. (Mali)
- Gostei da árvore quando os pássaros batem as asas e as flores caem. (Chade)

Então, Etiópia que estava pensativa diz:

- Professora eu acho que é mentira, porque foi um vento que soprou e as flores caíram. (Etiópia)
- Então Nafisa não existe? (Pesquisadora)
- Existe! (Maioria da turma)
- Ele realmente viajou com Obax ou ela inventou isso? (Pesquisadora)
- Ela não inventou. (Lesoto)

Lesoto afirma com convicção que Obax não inventou essa história e os outros confirmam com ele, inclusive Etiópia, que havia demonstrado certa desconfiança momentos atrás. Pela fala das crianças, a sensibilidade estética da obra foi capaz de justificar todas as transformações de Nafisa e trazer credibilidade para as aventuras imaginadas e vivenciadas pela protagonista. O universo mágico, tão comum nas histórias para crianças, pode ser encontrado na obra, o que promove um pacto com essa criança leitora e o texto lido, mostrando que a verdade é a verdade vivenciada na ficção.

Isso pode ser confirmado na fala de Etiópia, ao perguntarem: “O que sentiram durante a história? Que sensação ela transmitiu a vocês?”:

- Eu achei bom, porque era uma pedra que virou um bicho. (Guiné-Bissau)
- Eu também. (Sudão)
- Dá uma sensação que parece que está sendo de verdade. (Etiópia)

Esse pacto justifica a credibilidade da história. Ela convence não pela lógica, mas por sua qualidade e sensibilidade estética, que leva o leitor a um grau de envolvimento tal que não questiona o seu estatuto fantasioso. Portanto, não importa se Obax imaginou ou não a aventura com Nafisa. Talvez seja possível questionar a chuva de flores que de certa forma é verossímil se considerarmos a agitação dos pássaros que provoca a queda das flores, como aponta a fala de Etiópia, mas a relação fantasiosa entre a pedra, Nafisa e o baobá são

inquestionáveis, de acordo com as falas dessas crianças leitoras. Isso também pode ser percebido na fala de Mali em uma de nossas conversas: “Professora, as histórias não mentem”.

Talvez esse pacto inicie nas cenas em que a protagonista saltitante e alegre adentra a cabana e se depara com seus familiares. Dá início assim: “Uma vez, Obax contou ter visto cair do céu uma chuva de flores” (NEVES, 2011, p. 13). Observa-se que a história não começa com o clássico “Era uma vez...” conhecida chave para a porta da fantasia, mas possivelmente o “Era uma vez” dessa história encontra-se disseminado na narrativa, inserindo o leitor no mesmo universo fantasioso das bruxas e fadas, dos sapos e príncipes, dos animais falantes e outras tantas mágicas dos personagens da literatura infantil.

No final da história aparecem crianças com penteados diversos recostados no baobá. Algumas perguntas são levantadas pelos alunos: “Professora, essas crianças também usam birotes?”, diz Congo. Essa pergunta provoca a comparação entre as protagonistas Lelê, Bintou e Obax e suas particularidades culturais, levando à percepção da África e sua diversidade cultural. Egito conclui: “Onde Bintou mora criança não pode usar trança, aí pode”. Essa interlocução enriquece a percepção das crianças sobre as culturas africanas e afro-brasileiras.

Outra dúvida suscitada pela cena é a preocupação das crianças com Obax, como podemos ver nas perguntas levantadas: “Onde está Obax?” (Mali); “Professora, qual dessas aí é a Obax? (Guiné-Bissau). Provoco-as a procurar na imagem e depois no trecho do texto que releio com elas:

Depois daquele dia, todos passaram a prestar atenção nas histórias de Obax. Ela cresceu forte como o baobá, e na sua chuva de lembranças estava Nafisa, seu grande amigo, hoje quem encosta no tronco dessa árvore sagrada é capaz até de sonhar com suas aventuras. (NEVES, 2011, p. 32)

Etiópia é a única a perceber que Obax cresceu, mas a maioria da turma ainda acredita que a personagem está por aí inventando suas histórias e vivendo suas aventuras. A ausência de Obax na cena final realmente provoca dúvidas no leitor. Nessa cena aparecem algumas crianças com olhos fechados recostadas nos galhos do baobá. A primeira ação diante da imagem é procurar por Obax entre as crianças. Portanto, no desfecho dessa história o texto pictórico se destaca e promove uma interlocução com o leitor, capaz de transmitir a sensação de que, mesmo ausente, a protagonista está presente na cena. De qualquer forma, o propósito

do autor parece ser exatamente de que, mesmo ausente, Obax deixou em suas narrativas a sua presença para as gerações posteriores.

O reconto interativo da história em pequenos grupos ocorreu com a confecção de dobraduras dos personagens de Obax e Nafisa e com ilustração de trechos preferidos pelos alunos. Muitos optaram por colar apenas a dobradura de Obax, porque queriam desenhar o baobá e, assim, Nafisa deixou de figurar entre os personagens.

### **3.4 *Rapunzel e o Quibungo***

#### **3.4.1 Considerações sobre a obra**

*Rapunzel e o Quibungo* é uma adaptação escrita pelos autores mineiros Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho e ilustrado pelo mineiro Walter Lara. A narrativa traz em seu enredo o mesmo encantamento das histórias de príncipes e princesas, monstros e fadas dos contos clássicos, mas com uma roupagem nova. Os personagens principais são afro-brasileiros e há uma referência à cultura e ambientação nacional, assim como traços de heranças da cultura africana, como é o caso do Quibungo, um bicho papão de origem africana que hoje no Brasil figura no imaginário popular da região do estado da Bahia. A narrativa, mantendo a perspectiva tradicional dos contos de fadas, é narrado em terceira pessoa, e traz referências da flora brasileira como a Lagoa do Abaeté, o bambu, a castanheira e frutas como coco, cupuaçu, cajá, umbu, graviola.

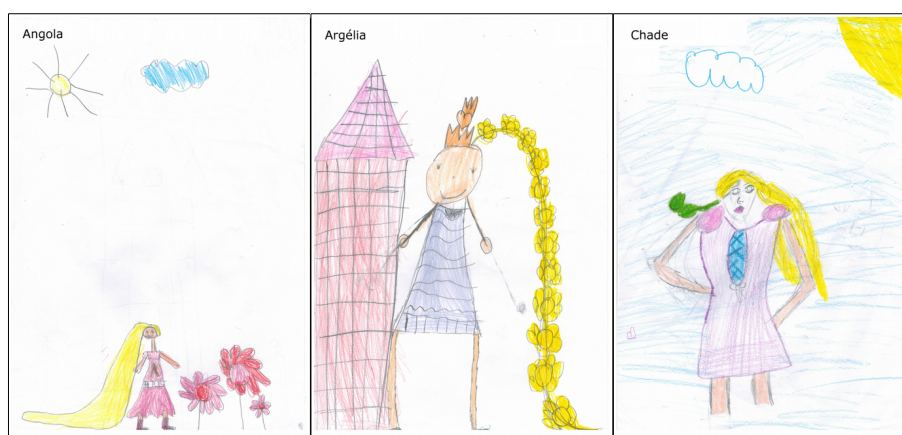
Os personagens humanos africanos e afro-brasileiros são identificados pela ilustração que apresenta-os com a pele preta, o nariz grande, os cabelos crespos, as tranças com miçangas. Quais os sentidos produzidos pelas crianças quando deparar com esse novo perfil de príncipes e princesas? Isso apenas será possível saber mediante da experiência da criança com essa leitura literária. O enredo instigante, com personagens diferenciados pode gerar estranheza, mas também possibilidades de novos sentidos a serem construídos.

O grande encantamento da história está na sua narrativa instigante, que envolve o rapto da protagonista, uma garota, pelo Quibungo e da trama enredada para que o príncipe descubra o apuro pelo qual passa a menina Rapunzel e possa traçar um plano para salvá-la. A

ilustração de Walter Lara realmente contribui para que a narrativa apresente um novo perfil de personagens e contextos para o universo dos reinos infantis.

### 3.4.2 O encontro com Rapunzel e o Quibungo

A abordagem literária de *Rapunzel e o Quibungo* inicia-se com a pergunta “Quem conhece a Rapunzel? Algumas crianças se manifestam. Uganda, prontamente, apresenta uma versão reduzida da obra que havia emprestado da biblioteca da escola e Egito diz ter visto um filme<sup>36</sup>. Leio com elas o conto clássico *Rapunzel*, dos irmãos Grimm, sem a apresentação das imagens e, depois, vamos recontando-a oralmente de acordo com os acontecimentos. Peço que representem com desenhos a protagonista. Alguns se queixam por não tê-las apresentado as imagens da história. Insisto para aqueles que nunca viram a sua imagem que desenhem da forma que a imaginam. Os desenhos confirmam que, ao se falar de príncipes e princesas, no imaginário infantil o estereótipo eurocêntrico é dominante, como podemos ver nas imagens:



<sup>36</sup> Essa situação mostra que os contos e recontos de clássicos podem ser acessados pela criança por via de adaptações, vídeos, versões reduzidas da obra.



**Figura 1:** Representações de Rapunzel

A leitura de *Rapunzel e o Quibungo* também é realizada sem apresentação de imagens. O interesse é que as crianças também possam conhecer o enredo sem visualizar a representação dos personagens e do cenário. Apresento a história escrevendo o seu título na lousa e perguntando-lhes: “Alguém aqui sabe o que é o Quibungo?”. Alguns arriscam:

- Eu gosto! Eu já comi! (Sudão)
- Eu sei o que é. É o nome da bruxa. (Etiópia)
- É uma bruxa. (Gana)
- É um príncipe. (Níger)

Opto por apresentar em uma narrativa breve a lenda do Quibungo tentando antecipar a sua relação com a África e instigando expectativas em relação à narrativa. A história do bicho-papão, um ser comum no contexto folclórico infantil, chama bastante atenção e provoca o interesse dos alunos.

Depois da apreciação, as crianças estão bem curiosas para visualizar a imagem do Quibungo, mas primeiramente são estimuladas a declarar a preferência entre as duas histórias, apontando, assim, para particularidades dos sentidos construídos pelo leitor na interação com o texto:

- Qual das histórias contadas vocês mais gostaram? O que lhes chamaram mais atenção? (Pesquisadora)
- Eu gostei mais dessa. (Etiópia)
- Por que você gostou mais dessa história? (Pesquisadora)
- Porque tinha o Quibungo. (Etiópia)
- Não tem ele na outra história, e ele é mais malvado. (Etiópia)
- Dessa, quando Rapunzel está cantando e o Quibungo fica encantado. (Angola)
- Mais dessa, quando o Quibungo cai e despedaça todinho. (Sudão)

O personagem Quibungo chama bastante atenção das crianças. Os alunos emitem sua opinião, demonstrando singularidades na interação com o texto, de forma que é possível perceber o potencial humanizador da literatura, a que na interação com seu leitor mobiliza-o pela emoção. Quando Sudão afirma que uma das partes que lhe chamou mais atenção foi quando o Quibungo explodiu e virou pedacinhos, não há como chegar a uma conclusão absoluta, por ser subjetivo, mas há hipóteses para essa resposta: uma primeira diz respeito ao alívio em se livrar de algo que faz mal; outra possibilidade pode ser pelo encantamento da explosão do malvado. Não existem repostas exatas quando se trata de literatura e subjetividade, mas a emoção, o encantamento de um universo estético desafiador, possibilita vivências e conversas com o leitor que colaboram na organização de seus conflitos pessoais.

Como as imagens não foram apresentadas, os alunos também opinam sobre a aparência do bicho-papão. Ao serem questionadas, demonstram uma visão introjetada de que o marrom é uma cor usada para representar o que é feio, sujo e mau, assim como o branco representa o limpo, o bonito e o bom. O Quibungo, sendo malvado e feio, não poderia ter outra cor. A literatura, sem propriamente evidenciar, pode instigar certas discussões e possibilitar problematizações com a linguagem própria do discurso literário. As crianças opinam sobre a aparência do Quibungo ao serem questionadas:

- Ele tem o rosto feio, uma orelha, uma boca gigante nas costas e o nariz igual de leão. (Líbia)
- Ele tem chifre e é marrom. (Felipe)
- Marrom, todo marrom, com boca atrás, olhos em cima da cabeça e o chifre. (Guiné-Bissau)

É unânime relacioná-lo a cor marrom. Isso chama minha atenção e pergunto-lhes: Por que vocês acham que ele é marrom e não de qualquer outra cor?

- Um bicho com uma boca atrás e um buraco nas costas tem que ser marrom. ( Guiné-Bissau)
- Vocês acham que ele pode ser branco? (Pesquisadora)
- Não! (Maioria)
- Porque ele é muito sujo. (Congo)
- Porque bicho papão não toma banho, meu pai disse. Faz parte da malvadeza dele. Ele pode ser branco, mas só que ele não gosta de ser branco. Porque ele não acha que é cor de monstro.
- Ele é branco, mas ele vai na terra e fica rolando para ficar sujo. (Lesoto)

A fala de Guiné-Bissau que diz “Um bicho com uma boca atrás e um buraco nas costas tem que ser marrom” e a de Congo que diz “Porque ele é muito sujo”, direcionam à cor marrom aos adjetivos feio, sujo, fedido, esquisito, malvado. Essas mesmas expressões são utilizadas para depreciação do negro nas relações mistas marcadas pelo estereótipo normatizado do homem branco. A fala de Etiópia é marcante, porque insiste na justificativa de que um bicho, feio e malvado apenas poderia ser marrom. Para dar credibilidade à sua fala ela usa o nome do pai e depois justifica-se em nome do Quibungo, como friso nessa sua fala: “Porque ele não acha que é cor de monstro”. Na verdade, Etiópia, uma menina de 6 anos de idade já vivenciou experiências que introjetaram na sua visão de que o marrom é uma cor que representa adjetivos negativos.

Depois dessa discussão, foi solicitado aos alunos a representação de um trecho da história. Como é possível ver nas imagens abaixo, o príncipe e a princesa aparecem com o perfil europeu tão comum no universo infantil, a pele clara (rosa), os cabelos loiros, o uso de coroa. E o Quibungo aparece na maioria das representações na cor é marrom ou preta, concretizando toda discussão levantada anteriormente da relação feita pelas crianças entre os adjetivos negativos e a cor marrom. Como é possível ver nas imagens:



**Figura 2:** Representações de Rapunzel e o Quibungo

Essa atividade também mostra a importância da ilustração na literatura infantil na produção de sentidos e referências pela criança leitora. As representações realizadas pelas crianças não são construções mentais aleatórias ou brotam de forma espontânea em suas ideias. Isso se ratifica, quando dentre as seis crianças destacadas nessa representação, em todas, aparece Rapunzel e o príncipe com perfil eurocêntrico. Esse tipo de representação encontrada de forma dominante nos filmes, desenhos e literatura destinados ao público infantil e se tornam referenciais na construção de sua visão de si e do mundo

O universo infantil recheado de protagonistas de inspiração europeia formata o olhar da criança. Com essa atividade, percebe-se que mesmo quando o projeto estético apresenta no texto verbal valorização do negro, sua cultura, seu espaço geográfico, é na junção entre texto verbal e texto imagético que se torna possível uma ruptura e uma proposta de novos protagonismos na literatura infantil. Por isso, a proposta de protagonismos negros na escola, não é apenas para consumo de uma imagem, mas um protagonismo negro unido a uma experiência estética, colaborando para a transgressão de um sistema de representação unilateral de valorização de um perfil apenas.

Como discutido no segundo capítulo desta pesquisa, as visões de mundo de um indivíduo são construídas socialmente diante das representações e discursos que permeiam as suas vivências. Isso aponta para o fato de que as ilustrações na literatura infantil também são protagonista na formação de sentidos para a criança.

Como isso interfere nas interações do indivíduo negro? Ao relacionar a cor marrom do bicho-papão à cor da pele do negro, emerge o conflito da cor da pele do negro ser um estigma, o que leva às relações mistas um preconceito negativo em relação à sua identidade. Fazendo um paralelo entre a pele negra e a fala preconceituosas das crianças conclui-se: se o Quibungo é mau, feio, sujo, fedido, só pode ser marrom; logo, se o homem negro é “marrom” ele é mau, fedido, feio, sujo, como um bicho. É essa analogia possível mediante as falas das crianças. Por isso, discutir identidade da criança negra é falar sobre o processo de humanização, sobre a percepção dessa criança como um sujeito de direitos a ser percebida na relação com o outro como um estigmatizado. No contraponto, é preciso também promover rupturas na ideia de superioridade branca a partir de proposição de referências positivas do negro, compartilhando a hegemonia do belo e bom para outros sujeitos.

A apresentação das ilustrações da história foi um momento muito esperado na prática de leitura dessa obra. O personagem Quibungo despertou bastante curiosidade, talvez isso tenha interferido na reação de surpresa das crianças ao apreciarem a capa do livro. Em nenhum momento perceberam que poderia ser uma menina, muito menos identificá-la como Rapunzel, o que é compreensível se as crianças tinham como referência para uma princesa a menina loira representada no conto clássico. A imagem da menina de olhar expressivo que figura na capa do livro foi interpretada como um macaco ou entendida como o bicho papão Quibungo. É possível levantar hipóteses. Certamente está relacionado ao perfil europeu tão

marcado de Rapunzel do conto clássico dos alemães irmãos Grimm, uma menina de longos cabelos loiros e pele branca.

Começo relembrando o nome da história. Faço suspense para mostrar a ilustração da capa, mas ao visualizarem a imagem o espanto é geral. Lesoto afasta a cabeça para trás e arregala os olhos, Egito e Gana ficam boquiabertas e Líbia faz uma cara de quem não gostou. Não esperava essa reação dos alunos. Então tento entabular uma nova conversa levantando várias questões que os levem a perceber que a imagem da capa apresenta uma figura humana. Pergunto surpresa: Isso parece o Quibungo? Que figura é essa? Por que isso seria o Quibungo. As crianças também usam indagações diante da imagem, como podemos perceber em suas falas:

- Esse aí é o Quibungo? (Mali com espanto)
- O Quibungo é desse jeito? (Níger)
- Tem cara de bebê. (Líbia)
- Como chama a história? (Pesquisadora, tentando chamar a atenção para a presença da Rapunzel na história?)
- Rapunzel e o Quibungo. (Maioria)
- Por que esse seria o Quibungo?
- Por causa que ele tem pelo. (Guiné-Bissau)
- Onde tem pelo? (Pesquisadora)
- No corpo. (Guiné-Bissau)
- Qual é o tamanho do cabelo de Rapunzel? Isso aqui (apontando a imagem) é cabelo? (Pesquisadora)
- É o corpo. (Etiópia)

Apesar de Líbia olhar a figura e lembrar do rosto de um bebê, lhe causa estranhamento essa comparação. Os cabelos da personagem Rapunzel também são confundidos com os pelos do corpo do Quibungo. Certamente o fato de Rapunzel aparecer com a pele negra (o marrom que levantou toda discussão nas linhas acima), confere-lhe o status de Quibungo e por mais que insistisse nas problematizações orientando o olhar das crianças para os traços humanos da personagem, elas não enxergam a imagem como uma figura humana. É o que mostra a continuação de nossa conversa:

- E como é o olhar? Nos transmite que sensação? (Pesquisadora)
- De criança. (Argélia)
- Olho normal. (Etiópia)
- A boca? É de ser humano? (Pesquisadora)
- É! Não! (Turma dividida)
- E o brinco? Será que monstro usa brinco? E as fitas no cabelo? O bicho papão usa? O nariz é de um ser humano ou não? (Pesquisadora)
- Professora acho que é uma menina. (Etiópia)

- A ilustração da capa apresenta o que iremos encontrar na história, como vimos nas outras obras que lemos. Então, essa capa apresenta qual personagem? Insisto.
- Macaco. (Guiné-Bissau)
- Acho que é o Quibungo. (Níger)
- Acho que é o Quibungo criança. (Sudão)

No final as opiniões se misturam, mas a maioria ainda vê na imagem a figura do bicho-papão. A surpresa para as crianças parecia ser apenas sobre a novidade na figura do Quibungo, mas também havia a surpresa da ilustração de uma Rapunzel afrodescendente. Como podemos destacar na de Mali na conversa a seguir:

- Então esse é o Quibungo? (Níger)
- Mas por que esse é o Quibungo? (Pesquisadora)
- Porque ele tem pelo. (Níger)
- Tem pelo aonde? (Pesquisadora)
- No corpo. O corpo dele está cheio de pelos. (Níger)
- Mas me digam, qual é o tamanho do cabelo de Rapunzel? (Pesquisadora)
- O cabelo dela não é marrom, é amarelo. (Mali)
- Quem acha que essa figura mostra o Quibungo? (Pesquisadora)
- Eu! (Líbia, Egito e Sudão)
- Quem acha que essa aqui é Rapunzel? (Pesquisadora)
- Eu! (Etiópia e Egito)
- E os outros, porque não levantaram as mãos? (Pesquisadora)
- Porque não achamos que é a Rapunzel, nem o Quibungo. (Etiópia)

Essa situação também traz à tona mais uma vez a discussão de Goffman (2008) sobre o estigma. O negro é um indivíduo estigmatizado, em que seus atributos físicos são considerados atributos extremamente negativos na interação com o outro. Portanto, os indivíduos (no caso, as crianças) ao olharem a imagem de Rapunzel na capa do livro não conseguem perceber a identidade negra da personagem, apenas conseguem visualizar o seu estigma representado pela cor escura de sua pele, seu cabelo crespo, seu nariz grande. Ou seja, o estigma encobre a identidade dos indivíduos estigmatizados nas relações mistas das quais ele participa, sendo portanto impossível perceber quem ele é por trás dessa aparência socialmente inferiorizada, por não estar de acordo com a estereotipia da identidade hegemônica.

O que fazer diante disso? Usar o envolvimento e a sensibilidade estética da literatura para que possamos nos colocar no lugar do outro, e possibilitar uma reorganização dos olhares, posicionamentos e preconceitos diante das relações mistas. Candido (1995) afirma o direito à literatura como possibilidade de manter o equilíbrio pessoal e social, assim como

Morin (2009) diz que a literatura é capaz de ampliar o domínio do dizível e servir como verdadeiras escolas de vida possibilitando ver o outro como sujeito.

Por isso, foram utilizadas formas de estreitar a relação dos alunos com essa obra literária. Foram usados recontos orais pelas crianças, representação de personagens com massa de modelar e dramatização com construção de cenário (torre de bambu), para as crianças interagirem de forma ativa com os personagens e o enredo.

Compagnon (2009, p. 50) afirma que “a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque faz apelo às emoções e à empatia”, a esses discursos também podemos acrescentar os discursos pedagógicos, a problematização dirigida. Cabe aqui reiterar com Compagnon (2009, pp. 48, 49) que “o texto literário fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente meus”, algo indispensável ao se falar em identidade negra e os conflitos que a envolvem.

No decorrer da leitura (texto e imagens) as crianças se envolvem com o enredo, e despertam para o fato de que a figura da capa se trata de Rapunzel. Isso pode ser constatado nas respostas sobre o que mais teria lhes surpreendido na história:

- O Quibungo. (Guiné-Bissau e Níger)
- A Rapunzel, nunca vi uma assim. (Líbia)
- Assim como? Como ela é? (Pesquisadora)
- Com esse rosto. (Líbia)
- Vocês já viram uma Rapunzel igual a essa? Como ela é? (Pesquisadora)
- Ela é negra. (Líbia)
- Como é o cabelo dela? Crespo? Liso?
- Crespo. (Maioria)

Esse momento da prática despertou o interesse e o envolvimento das crianças com os texto. A confecção do cenário da torre de bambu e dos dedoches<sup>37</sup>, para dramatização e reconto espontâneo pelas crianças, proporcionou um significativo momento de interação tanto com a obra, que foi bastante requisitada para que elas pudessem revisitar trechos da história, quanto com os personagens e as crianças entre si. Momento de experiência estética como desdobramento da leitura da literatura infantil.

---

37 Os dedoches foram pré-confeccionados pela professora. Às crianças foi dada a função de representar o rosto e fazer a trança nos cabelos de Rapunzel, já que o trecho mais recorrente na história diz: “Rapunzel, Rapunzel, a comida está aqui; Rapunzel, me obedeça, deixe o cabelo cair”.

### 3.5 O encontro com o protagonismo negro

O encontro com *Lelê*, a primeira protagonista negra desse trabalho provocou nos alunos leitores alguns estranhamentos que não ocorreram diante das outras obras, seus personagens e enredos. O riso inicial de alguns e o olhar desconfiado de outros foram dando espaço à *Lelê*, uma menina curiosa à procura de referências de sua pertença étnico-racial. O envolvimento com a personagem e seus conflitos não foi imediato, mas no decorrer da experiência estética proporcionada pela leitura da obra *O cabelo de Lelê*, a protagonista vai se tornando para as crianças uma referência de menina negra, que passa a amar o seu cabelo de ascendência africana. Com o decorrer da leitura, do conflito da personagem, a pele marrom aos poucos vai ficando preta, negra; o cabelo cacheado, ou cheio de cachinhos, vai se tornando um cabelo crespo. O universo das histórias infantis acabara de receber uma protagonista um pouco incomum.

Assim, a África, o negro, o cabelo crespo, o amor ao cabelo enrolado surgem como novidades para as crianças, suscitando certamente problematizações diretas (aquela subjetiva que se dá no encontro ímpar entre obra e leitor) e evidenciando problematizações indiretas, das quais decorreram vários desdobramentos: os recontos, os desenhos, a representação com palitoches, a interação com a boneca *Lelê*, o contato cartográfico com os países africanos. Essa leitura trouxe uma interação com o texto tal que elabora-se a compartimentação do saber não foi visto. *Lelê* permitiu uma vivência que trouxe para as crianças a África, esse continente um pouco apresentado no universo infantil.

O encontro com *Bintou* não soou tão como novidade como ocorreu no encontro com *Lelê*. O texto pictórico e o texto verbal, associados, convidaram os leitores a uma viagem pela aldeia africana, e para isso não foi preciso muito esforço. *As tranças de Bintou* estrutura-se numa forma realista, ou seja, isenta de atmosfera mágica, mas chamou a atenção das crianças pela composição narrativa e pela proposta de resolução do conflito da protagonista: a insatisfação com o penteado em seu cabelo. Diante da percepção desse conflito como mobilizador da trama, foi inevitável aos leitores a comparação com *Lelê*, o que permitiu a discussão sobre a relação entre Brasil e África, sobre ser afro-brasileiro e ser africano. Mas foi a narrativa que trouxe aos leitores a vivência com uma aldeia africana, sua cultura, suas famílias, apresentando um país com modos de viver peculiares e os conflitos deles decorrentes. A prática leitora dessa obra, pela sua sensibilidade estética, possibilitou às

crianças leitoras conhecer o outro se colocando em seu lugar ou com ele se identificando. Foi assim a interação com a Bintou, seus biotes, suas tranças, sua avó e as tradições de sua aldeia. Todos esses elementos não são meros coadjuvantes da narrativa; ao contrário, são elementos constitutivos do projeto estético dos autores da obra, e de sua visão de mundo. O resultado dessa experiência de leitura, para muito além de informar, promoveu o envolvimento das crianças leitoras, permitindo-lhes a experiência estética.

O encontro com a personagem Obax foi encantador. A qualidade estética da obra, também mediante a feliz associação entre texto e imagem, levou os leitores a um passeio pela África Ocidental. Mali afirma “As histórias não mentem” demonstrando envolvimento com a narrativa. A mediação privilegiou a elaboração de perguntas para estimular o reconto oral, mas acima de tudo permitiu que a obra falasse por si mesma. Foi uma interação de escuta, tentando entender como algumas obras trazem o prazer de provocar o pacto da criança com o texto. A representação da protagonista com dobraduras também foi realizada, permitindo maior interação dos alunos com a personagem e a narrativa.

O encontro com Rapunzel e o Quibungo começou com algumas surpresas, principalmente ao perceber que as crianças não reconheciam na ilustração da menina da capa uma figura humana. Para os alunos, a capa trazia uma figura animalizada. Rapunzel nessa história não era apenas uma menina negra, africana ou afrodescendente, ela era a personagem referência de belo e bom das histórias infantis. Portanto, o encontro com Rapunzel trouxe problematizações também para mim, a professora mediadora. A imagem da Rapunzel da capa do livro – negra, de cabelos crespos – trazia um estranhamento diante da referência de Rapunzel conhecida pelos longos cabelos lisos e loiros e pela pele branca. Os sentidos construídos pelas crianças e as problematizações diretas dirigidas pela minha mediação foram mostrando que o caminho possível para ressignificar os conflitos étnico-raciais na sala de aula seria pela experiência estética. A própria narrativa se encarregaria de problematizar, questionar, contradizer as referências iniciais (que possivelmente apontam para as experiências de inferiorização do sujeito negro nas suas interações sociais) para a figura dessa nova Rapunzel. O Quibungo para traz à narrativa a magia do universo infantil. As ilustrações de Rapunzel e o príncipe Dakarai negros trouxeram estranhamento inicialmente, mas a narrativa envolveu os leitores. As crianças se viram envolvidas com o Quibungo e com a magia de sua figura, suas maldades e explosões, assim como a identificação com as emoções

de Rapunzel e do príncipe Dakarai para se livrar do bicho papão. E assim, vão reconhecendo Rapunzel como pessoa, como um ser humano. A representação do cenário que envolvia a torre de bambu e os dedoches (em pequenos grupos) permitiram uma interação mais próxima com história e os personagens. Para representar os trechos da história com fidelidade ao texto escrito as crianças sentem motivadas em retornar a obra. Por fim, não havia mais estranhamento pela Rapunzel negra de longos cabelos crespos, apenas a história e a inserção desses novos personagens (com seus atributos sendo coadjuvantes) na vivência literária dessas crianças. Ratifica-se que a literatura forma, mas não pela pedagogia oficial, mas pela capacidade de fazer os leitores penetrar na história, reconhecer-se e reconhecer o outro, ampliando sua visão de sociedade e de mundo.

A representação dos protagonistas com a confecção de palitoches, dedoches e fantoches, e a presença de bonecas de pano nos desdobramentos da prática leitora redimensionou a interação dos alunos com os personagens negros e seus atributos, assim como com seus enredos e conflitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há nem primeira palavra nem derradeira palavra. Os contextos do diálogo não têm limite. Estendem-se ao mais remoto passado e ao mais distante futuro. Até significados trazidos por diálogos provenientes do mais longínquo passado jamais hão de ser apreendidos de uma vez por todas, pois eles serão sempre renovados em diálogo ulterior [...] Pois nada é absolutamente morto: todo significado terá algum dia o seu festival de regresso.

Mikhail Bakhtin

Este trabalho parte de duas premissas: a primeira é a crença na alteridade e na fluidez da palavra; a segunda, a crença no poder da literatura em transformar palavras em sentimentos, ações e experiências que possibilitam rupturas, questionamentos e novos sentidos para a vida do leitor. Ao falar sobre o negro, em uma sociedade racista como a brasileira, a ideia é que os sentidos já estão dados: inferior, feio, sujo, mau entre tantos outros adjetivos pejorativos. Mas os sentidos não são dados, eles são construídos em uma infinita trama discursiva. Se os sentidos negativos sobre o negro foram sugeridos e afirmados nas mais variadas representações, como mostra a história, esse discurso também pode ser subvertido, ressignificado, porque as palavras não são mortas. Iniciar essa conclusão com Bakhtin reafirma a alteridade, a infinitude e o dinamismo da palavra, compactuando com a necessidade de evidenciar e problematizar os conflitos étnico-raciais na escola. Portanto, foi na palavra que busquei o caminho para a educação das relações étnico-raciais, mas não em qualquer palavra, na palavra literária; por acreditar que o texto literário mobiliza pela emoção, pelo envolvimento estético com o outro e suas dores, seus conflitos, suas descobertas, suas conquistas e derrotas.

As discussões suscitadas neste trabalho evidenciam que, ao relacionar literatura e relações étnico-raciais no contexto escolar, nos deparamos com duas fragilidades pedagógicas: a primeira se refere propriamente à prática de leitura literária na sala de aula, marcada pela contradição entre o direito à literatura e a coerção do sistema escolar; e a segunda se refere aos silenciamentos e normatização das diferenças que levam à naturalização dos conflitos étnico-raciais na escola.

Reiterando Freire (2000), a prática educativa progressista que visa à autonomia e emancipação dos alunos apenas se efetiva quando ela é pensada, questionada, quando há reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas passadas e presentes. Portanto, a discussão inicial apontada no primeiro capítulo deste trabalho se trata do direito à literatura. Um olhar ingênuo sobre a prática da leitura literária no contexto escolar pode trazer um posicionamento suspeito diante dessa defesa, porque, *a priori*, a literatura é assegurada nesse espaço de formação. No entanto, esse capítulo é dedicado às discussões que garantem o direito à literatura do leitor escolar. Isso passa pelo conhecimento epistemológico sobre a literatura como prática discursiva e provocadora de sentidos, contrapondo-se à determinação do discurso pedagógico sobre a prática de leitura na sala de aula; assim como perpassa o papel de interlocutor do professor mediador desse processo discursivo e o papel da criança leitora, produtora subjetiva de sentidos para o texto. Pensando nisso, vale questionar, a cada um dos professores envolvidos na prática da leitura literária hoje, se sua prática está garantindo o direito à literatura aos alunos. Parece estranho que na conclusão de um trabalho interroguemos, porém o intuito não é produzir respostas absolutas, mas permitir a reflexão na ação e o diálogo incessante sobre a prática da leitura literária na escola, permitindo assim uma mediação pedagógica crítica.

O interesse desse trabalho não é afirmar a associação entre escola e literatura como redentoras na ruptura dos conflitos, mas reafirmar a escola como espaço privilegiado para a problematização dos conflitos étnico-raciais, assim como destacar na natureza polifônica e sensível da literatura, a possibilidade de superação da indiferença e da invisibilidade do negro e seus conflitos no contexto escolar. Esse problema suscita inúmeras questões, sendo que duas delas são: na literatura infantil, Rapunzel, e outros personagens de inspiração europeia, com sua pele branca e seus cabelos loiros, são referência de beleza e bondade. Onde estão os personagens negros? Onde estão as referências negras? As representações do negro foram

estereotipadas e marginalizadas por muito tempo na literatura infantil, mas essas perguntas também apontam para a possibilidade de encontrar hoje uma diversidade de obras que trazem o protagonismo negro, o respeito e a valorização de suas características étnico-raciais.

Durante a pesquisa das obras para compor o *corpus* do projeto literário, não foi simples encontrar por via direta, nas livrarias e bibliotecas livros da literatura infantil com protagonismo negro. Os livros ofertados nas livrarias em sua grande maioria não apresentam o protagonismo do negro, dificultando o acesso e o interesse dos leitores. É preciso ampliar a oferta desse tipo de literatura. Se o acesso à literatura é ainda um problema social e cultural no Brasil, o acesso à literatura com protagonistas negros traz ainda o problema de se ver incluída de forma mais democrática nas livrarias e bibliotecas.

É possível afirmar que o projeto de leitura literária desenvolvido na escola confirmou a hipótese desse trabalho, trazendo a visibilidade do negro, da África e de suas culturas. O envolvimento estético com o texto literário levou até as crianças leitoras ao encontro com um protagonista incomum nas histórias infantis, dando a esse *outro* (o negro) um lugar central nas narrativas. Isso foi capaz de provocar nas crianças leitoras não apenas problematizações subjetivas, mas também foi capaz de trazer à tona discursos cristalizados de discriminação do negro e seus atributos. Esse é o principal objetivo dessa pesquisa, evidenciar que os conflitos étnico-raciais estão no interior da escola e precisam ser problematizados para que possam ser ressignificados.

Lima (2005) explicita que o projeto estético-ideológico do texto literário constrói enredos e revela expressões culturais de uma sociedade, sendo assim, informa, através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. Portanto, ao pensar o universo literário como um espelho em que o leitor se reconhece - ou não - através dos personagens, ambientes e sensações, então, o processo de leitura é capaz de formar opiniões a respeito de si, do outro e do mundo.

O segundo capítulo pondera que o discurso pedagógico, carregado de vivências e formações advindas de conhecimentos exóticos, inferiorizantes e simplistas sobre a África, os africanos e os afrodescendentes, promove o trato homogêneo e acrítico dos sujeitos na escola, ratificando a estigmatização da criança negra nas relações escolares. Essa realidade mostra a importância da Lei 10.639/03 e a urgência em se efetivar uma educação que atente-se para a problematização, a valorização e a humanização do negro.

Essa pesquisa surge justamente desse cruzamento entre os conflitos da criança negra, a falta de um olhar crítico por parte da escola e do professor em relação a esse contexto escolar, a urgência em se cumprir a lei e, principalmente, as dificuldades em perceber e mediar os conflitos étnico-raciais na escola. Ao falar sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, ressalta-se a deficiente formação dos professores e suas fragilidades para mediá-los de forma a se efetivar uma educação democrática. Cumprir a Lei 10.639/03 torna-se um desafio que deve ser enfrentado. Portanto, este trabalho de pesquisa teve como propósito trilhar caminhos para elucidar e traçar possibilidades concretas para a educação das relações étnico-raciais, considerando que a natureza humanizadora e problematizadora da literatura não apenas problematiza, mas humaniza quando mostra o outro, fazendo crianças negras e não negras questionarem, identificarem, sensibilizarem, vivenciarem os personagens e seus conflitos.

Por falta de formação para as relações étnico-raciais, a celebração da diversidade homogeniza os sujeitos na escola. Esses conflitos são naturalizados ganhando pouca atenção ou intervenção, por isso contribuindo para reprodução do racismo e para a manutenção dos atributos do negro como inferiorizados, como foi possível observar nas falas das crianças no decorrer da prática realizada na escola. Por isso, é importante reafirmar com Silva (2001, p. 96) que não é possível abordar o multiculturalismo na escola como uma questão de tolerância ou respeito, pois essas ideias benevolentes impedem que as construções identitárias sejam vistas como processos de produção social que envolvem relações de poder. É preciso ratificar que o discurso de tolerância à diversidade dentro das escolas tem fortalecido o racismo no Brasil e sustentado um ciclo de inferiorização do sujeito negro e negação da identidade negra.

O terceiro capítulo traz a confirmação da hipótese levantada nesse trabalho. A leitura literária foi capaz de problematizar as relações étnico-raciais na escola, não apenas por meio do envolvimento das crianças leitoras com a narrativa, seus conflitos e descobertas – a qual pela sua própria natureza ficcional e inquiridora coloca o leitor em contato com o outro conferindo um status problematizador das ideias cristalizadas – mas, também externalizando possibilidades. Reiterando com Cruvinel (2002), o discurso literário não se esgota no ato de leitura, ele transcende-o, trazendo para a cena leitora escolar a problematização com a oferta de perguntas e dúvidas.

O terceiro capítulo mostra o olhar da recepção leitora diante da prática de leitura proposta no projeto literário. As contribuições dessa interação foram primordiais para se

trilhar possibilidades para a relação entre literatura e relações étnico-raciais. Elucida-se que quando a literatura é considerada em sua natureza ficcional pode evidenciar os conflitos étnico-raciais e problematizá-los. Compagnon (2009) afirma que a complexidade humana pode ser compreendida pela experiência sensível da literatura. Certamente as obras foram capazes de despertar sentidos diversos para esses leitores, ora se identificando com a personagem e seus conflitos, ora se colocando no lugar deles, ora vivenciando os conflitos e as descobertas junto com eles.

Reiterando, a relação entre leitor e obra se dá de forma subjetiva, por isso os impactos da história das personagens Lelê, Bintou, Obax, Rapunzel e o Quibungo, para cada uma dessas crianças, é imensurável. Esses protagonistas e o encontro com as referências africanas apresentam o questionamento de representações hegemônicas e repetitivas que negam ao negro a posição central, como modelo.

Como Lelê e os outros personagens figuram no imaginário de cada uma dessas crianças, de que forma os conflitos e a organização das palavras interferiram e vão interferir nos discursos dessas crianças negras e não negras na sala? O propósito é por em evidência e não necessariamente responder, principalmente por se tratar de subjetividades, singularidades, sujeitos. É possível observar uma nova palavra aqui (crespo, preto, negro), uma atitude diferente ali (cabelo crespo solto, cabelo crespo bonito) e, acima de tudo, problemas que podem ser discutidos, replanejados, questionados, contraditos ou afirmados. Nunes (1999, p. 201) pondera que “a experiência de leitura transita para a experiência do leitor. O leitor volta a si compreendendo o texto. Compreendendo a si mesmo ou vice-versa”. Percebe-se, portanto, que novos significados vão sendo construídos pelas crianças diante das relações étnico-raciais, em meio a dúvidas e diálogos suscitados pela característica dispersiva e problematizadora da literatura. Novos sentidos vão sendo construídos para o negro e suas referências africanas, “a palavra como diálogo infinito”, traz a possibilidade de novos discursos e novos significados para as relações étnico-raciais na escola, e, conseqüentemente, para além dela.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. *Rapunzel e o Quibungo*. Ilustração: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelé*. Ilustrações: Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Educacional, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL. Lei n. 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede básica de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer com orientações para que o material utilizado na Educação Básica que se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. Parecer CNE/CP, 10 março de 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Ana Paula Rosenendo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org) *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

\_\_\_\_\_. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHIAPPA, Rose. *Preta-Pretinha*. Ilustrações: Luca Risi. Porto Alegre: Sulina, 2002.

COMPAGNON, Antoinette. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CRUVINEL, Maria de Fátima. A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Araraquara, 2002.

DIOUF, Sylviane. *As tranças de Bintou*. Ilustrações: Shane W. Evans. Tradução: Charles Cosac. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

DOMINGUES, Petrônio José. A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo. Estudos Afro -Asiáticos, Rio de Janeiro: n.3, v. 24, 2002.

FERREIRA, Franklin.; CAMARGO, Amilton Carlos. A naturalização do preconceito na formação da identidade afrodescendente. Eccos Revista Científica, UNINOVE, São Paulo: n1, v. 3: 75-92, Jun. 2001.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca*. São Paulo, SP: Dominus Editora, 1965.

\_\_\_\_\_. *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca*. São Paulo, SP: Dominus Editora, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luíz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico de didático*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, cidadania e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003*. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HUNT, Peter. Crítica, *Teoria e Literatura Infantil*. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

LAJOLO, Maria. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R; ROSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. Ed. Ática, 7.ed. 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEVES, André. *Obax*. Ilustração: André Neves. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

NUNES, Benedito. Ética e leitura. In: BARZOTTO V. H. (Org). *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro: Ano 25, n.3, 2003, pp. 421-461.

OLIVEIRA, Fabiana.; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2010

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

QUINTANA, Mario. Não despertemos o leitor. In: QUINTANA. M. *Prosa & Verso*. 6 ed. São Paulo: Globo, 1989.

PERISSÉ, Gabriel. *Literatura e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 70. In: SERRA, E. *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Isabel. Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e antirracismo na Educação: repensando a escola*. São Paulo, Selo Negro, 2001.

SANTOS, Sales. Augusto. dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In VASCONCELLOS, V. M. E SARMENTO. M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p.25-52.

SILVA, Tomas. Tadeu. da. *Alienígenas na Sala de Aula*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2a ed., 6aimp., 2000.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. *Democratizando a leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THOMAZ, Omar Ribeiro. In: DIOUF, Sylviane. *As tranças de Bintou*. Ilustrações: Shane W. Evans. Tradução: Charles Cosac. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: organizadores dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

YUNES, Eliana. ; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

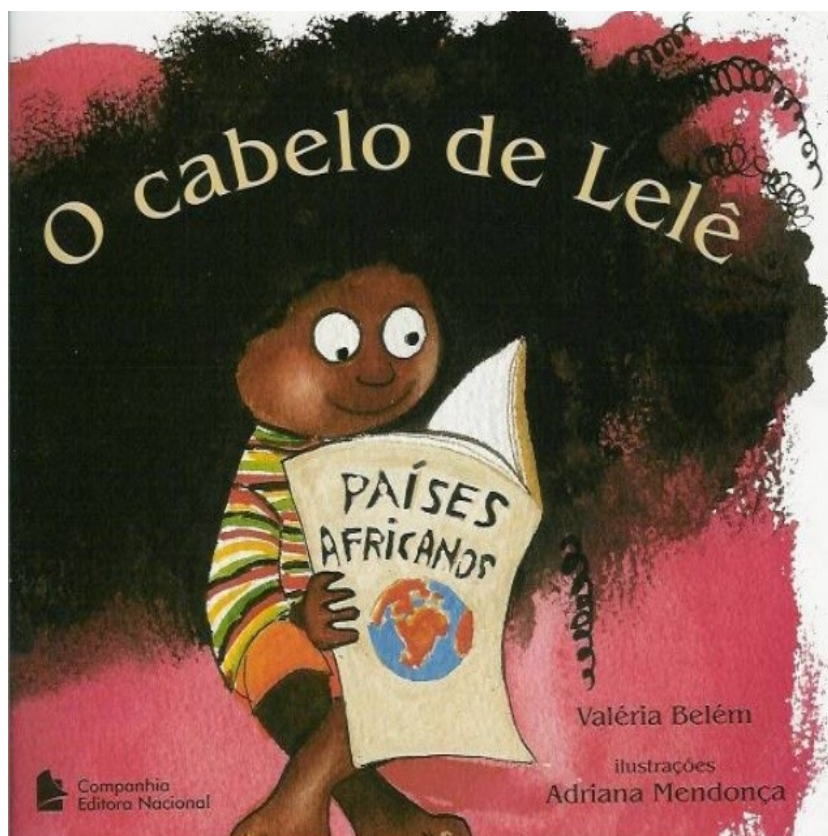
ZILBERMAN, Regina. *A literatura Infantil na escola*. 11 ed. São Paulo, Global, 2003.

\_\_\_\_\_. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

Zilberman, Regina; LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, São Paulo: Ática, 2003.

## APÊNDICE A – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

## Sequência didática – *O cabelo de Lelê*



### Objetivos

- ➔ Ler e apreciar a obra literária com as crianças;
- ➔ Propor a mediação dialógica e problematizada entre obra literária e leitor;
- ➔ Perceber os sentidos construídos e problemas suscitados sobre o discurso étnico-racial mediante apreciação estética literária;
- ➔ Discutir a descendência africana na formação estética dos afro-brasileiros;
- ➔ Propor interações com os atributos físicos da personagem protagonista, relacionando-os com os atributos do negro;
- ➔ Problematizar os estereótipos negativos acerca dos atributos físicos dos negros (cabelo crespo, pele preta).

**Estimativa:** 4 cenas - Cada cena leitora corresponde a 2 aulas conjugadas de 45 minutos.

**Cena 1    Apreciação Literária – Quem é Lelê?**

**Ação: Leitura da obra com os alunos**



- Organizar a turma em roda apresentando o “Baú Literário” Apresentá-lo como um baú mágico, questionando o alunos: O que há no baú? Que segredo ele esconde?
- Levar na caixa uma boneca de pano negra e apresentá-la a turma como uma amiga que adora leitura e que trouxe um monte de histórias que ela ama para contar para todos. Vejam; Gostaram de minha amiga? Ela quer conhecer vocês e mostrar um de seus tesouros, o primeiro é esse aqui (retirar da caixa o livro *O cabelo de Lelê*); O que é? Quem gosta de histórias? Quem gosta de ler?

### **A capa**

- ➔ Iniciar a pré-leitura do livro a partir da capa.
- ➔ Chamar a atenção das crianças para a capa, propondo o manuseio do livro revestido em plástico filme;
- ➔ Levantar questões para instigar a exposição de ideias e impressões, destacando primeiro as ilustrações e apenas em segundo momento, o título.

### **Problematizando a ilustração da capa**

- ➔ O que vocês veem?
- ➔ O que mais lhes chamam a atenção?
- ➔ Será um menino ou uma menina?
- ➔ O que está segurando? Qual será a sua intenção?
- ➔ E a roupa? Lhes lembram alguma coisa ou algum lugar?
- ➔ Os olhos, nos transmite que sensação? E a expressão da boca?
- ➔ Parece feliz ou triste com a leitura do livro?
- ➔ Como é o seu cabelo? O que acham?

### **Apresentação do título**

- ➔ Quem será Lelê? Um menino? Uma menina?
- ➔ Será um nome ou apelido? Por quê? De qual nome?
- ➔ E agora é possível saber sobre o que trata a história? E sobre o que é?
- ➔ Você já viu um cabelo como o de Lelê? Já tocou? O que achou? Será?
- ➔ O que será que Lelê procura em um livro que fala sobre os “Países Africanos”?
- ➔ O que vocês sabem sobre os países africanos?
- ➔ Nesse momento será possível levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre o cabelo crespo e o continente africano, levantar problematizações e inferências de acordo com as ideias suscitadas, encaminhando para a leitura da história.

### **Leitura da História**

- ➔ Leitura expressiva do livro com apresentação das ilustrações página por página, atenuando as rimas e o movimento que elas provocam;

### Problematização

- ➔ Iniciar relendo início e o fim da história, e apresentando às crianças texto e imagem:
- ➔ **Início:** **Lelê** não gosta do que **vê**.
- ➔ **Fim:** Lelê ama o que vê!
- ➔ Por que “Lelê não gosta do que vê”, no início da história?
- ➔ O que o rosto dela nos diz sobre como se sente?
- ➔ Como as palavras estão escritas? Será que isso quer nos dizer algo?
- ➔ E no final? Ela gosta ou ama o que vê? Por quê? O que aconteceu?
- ➔ E as palavras, como estão escritas? É diferente do início? Por quê?
- ➔ Qual sinal de pontuação utilizado? É diferente do início? O que os sinais de pontuação quer nos dizer?
- ➔ Que impressão temos no início da história? E no fim?
- ➔ Agora é possível saber se Lelê é um menino ou uma menina? Como?
- ➔ Joga pra lá/puxa pra cá/jeito não dá/ jeito não tem. Como Lelê se sente nesse momento? É verdade, o cabelo de Lelê tem ou não tem jeito? Que jeito? Ou jeitos?
- ➔ Por que o cabelo de Lelê não teria jeito?
- ➔ Onde Lelê encontra o amor por seu cabelo enrolado? Vocês conhecem? Já ouviram falar? Reler trechos:
  - Depois do Atlântico, a África chama  
E conta uma trama de sonhos e medos  
De guerras e vidas e mortes no enredo  
Também de amor no enrolado cabelo
  
  - Puxado, armado, crescido, enfeitado  
Torcido, virado, batido, rodado  
São tantos cabelos, tão lindos tão belos! (p.14)
  
  - Descobre a beleza de ser como é  
Herança trocada no ventre da raça  
Do pai, do avô, de além mar até (p. 23)
- ➔ Visualizar as possibilidades apresentadas na ilustração das páginas 14 e 15 e questionar: O cabelo de Lelê tem jeito ou não tem? Que jeitos?
- ➔ Leiam comigo (pp. 19) – apresentação do texto e da ilustração: “Lelê gosta do que vê! Vai à vida, vai ao vento/Brinca e solta o sentimento.” Qual é a sensação que Lelê nos passa nesse momento? Por que Lelê se sente assim?

Retomar a história:

- ➔ Por que Lelê passou a amar seu cabelo? Onde ela encontrou o amor pelo cabelo crespo?
- ➔ O que você sentiu com a leitura da história? “Lelê ama o que vê!” E você? E você? Gosta do cabelo da Lelê? Como é o cabelo de Lelê? Já viu alguém com o cabelo parecido? E do seu cabelo, você gosta? Como ele é? Ele se parece com o cabelo de Lelê?

## Cena 2 Desdobramento 1 – De onde vem o cabelo crespo?

### **Ação: Interação com os países africanos a partir de exploração de mapa**

- ➔ O desdobramento se dará a partir dos seguintes questionamentos: Onde Lelê encontrou o amor pelo seu cabelo crespo? O livro que ela encontrou falava sobre o que? Onde é a África? Vocês conhecem a África? Já ouviram falar? O que ouviram falar sobre ela?
- ➔ Manusear mapa-múndi destacando o lugar onde estamos e o lugar em que está localizado o continente africano: A África é longe do Brasil? É um continente grande ou pequeno? Vamos conhecer um pouquinho sobre ele, sobre esse continente que ensinou Lelê a amar seu cabelo crespo? Expor na sala um *banner* com o mapa mudo da África, trazendo afixados nele pequenos envelopes com curiosidades sobre sua cultura, seu povo, sua história e sobre algumas heranças africanas na cultura brasileira. Pedir às crianças que participem, chamando aqueles que se propõem em participar, para ler e colorir o nome de um país africano e socializar o que a curiosidade descrita no envelope (Como se trata em uma turma em processo inicial na aquisição da linguagem escrita, propor ajuda no momento da leitura do texto).
- ➔ Nossa, quantos países tem na África? O que estava escrito no livro que Lelê encontrou? A África é apenas um país (Retomar mapa e globo terrestre caso seja necessário)? Ou é um continente com vários países? Será quantos países ele tem? E os nomes dos países africanos você conhece algum? Vamos descobrir?
- ➔ Disponibilizar em sulfite tamanho A4, mapa da África mudo, para que as crianças possam ler, pintar e descobrir nomes de países africanos. Organizar as crianças em duplas para que possam interagir no momento da leitura e das descobertas sobre os países africanos.

**Cena 3 Desdobramento 2: Como é Lelê? E você?**

**Ações: Problematização dos atributos físicos da personagem com a produção de palitoches e interação em pequenos grupos**



Retomada da história “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém, questionando aos alunos: Quem é o personagem principal da história? O que aconteceu com ela? Como ela se sentia no começo? E no final como se sentia? Mas o que houve para acontecer essa mudança?

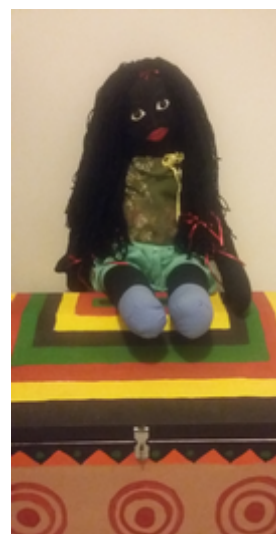
- ➔ Rerler a história para as crianças;
- ➔ Focalizar na representação de Lelê: Como é Lelê? A cor de sua pele? Ela é negra? E o seu cabelo? É encaracolado? É liso? É crespo? Quem aqui tem o cabelo crespo como o de Lelê? O cabelo cacheado? O cabelo liso?
- ➔ Como é o cabelo crespo? Tirar da caixa mais uma surpresa: uma peruca de cabelo crespo pedindo para as crianças manusearem e relatar suas impressões, questionando-as: Como é? É duro? Parece com a madeira da mesa? Então como é? Qual é a sensação que vocês tem ao tocá-lo? Parece com o cabelo da Lelê? Alguém quer experimentá-lo? Vamos fazer um mural fotográfico com o cabelo da Lelê? Quem quer participar? Permitir a participação.

- Disponibilizar alguns materiais para confecção do palitochê de Lelê: papéis, lãs, cola, palitos de churrasco, moldes de braços, pernas, e cabeça para recorte e montagem. Antes questionar: qual a cor de papel usaremos para fazer os braços, pernas e cabeça de Lelê? É possível fazer com esse? Por que esse e não esse? (Apresentá-los) E o cabelo? Qual dessas lãs se parecem mais com o cabelo de Lelê? Por quê?
- Pedir as crianças para recortar os moldes e montar passo-a-passo com elas o palitochê de Lelê;
- Organizar pequenos grupos para reconto e interação com os palitoches da personagem; Passar em cada grupo incentivando-as a recontarem a história usando a figura de Lelê;
- Pedir as crianças para levar os palitoches para casa e recontar a história da Lelê para a família e, no próximo encontro, socializar como os colegas.

#### Cena 4 Desdobramento 4: Lelê ama o que vê? E você?

**Ações:** A abordagem consiste em apresentar aos alunos referências positivas do cabelo crespo usando uma música, um depoimento e imagens de pessoas com cabelo crespos.

- Perguntar se contaram a história para a família e como foi a experiência; O que a família achou da história?
- Pedir participação espontânea das crianças para o reconto da história com suas próprias palavras;
- Problematizar algumas questões levantadas pelas crianças nos encontros anteriores com exposição e problematização de vídeos:



- ➔ Levar a boneca Lelé na caixa surpresa, e apresentá-la às crianças, dizendo-lhes que hoje Lelé trouxe algumas coisas que também ajudaram que ela amasse seu cabelo crespo e que eles também iriam amar;
- ➔ Uso do data show para assistir e problematizar alguns vídeos;
- ➔ Vídeo 1 Youtube “Júlia ensinando a gostar de seus cachos”: Apresenta uma criança expondo a sua experiência de afirmação e amor pelo seu cabelo crespo, incentivando aos espectadores a gostar de seu cabelo crespo (ou qualquer tipo de cabelo, em especial, o crespo) “black”, e não se importar com as críticas dos outros: Questionar às crianças:
  - ➔ O que vocês acharam da Júlia? Como é o cabelo dela? Que mensagem ela passa para nós? Ela gosta de seu cabelo? Ela importa com a opinião dos outros sobre o seu cabelo? E você importa? Ela quis alisar seu cabelo? E passar chapinha? Você já fez isso ou gostaria de fazer? Será porque as pessoas fazem isso? Vocês concordam que crianças devem fazer isso? Por quê? Será que agora, Lelé importa com a opinião dos outros sobre seu cabelo? Por quê? Por que vocês acham que as pessoas ficavam criticando o cabelo da Júlia? Como ela resolveu isso? Ficou triste? Mudou seu cabelo? O que ela fez? Você gosta de seu cabelo? Você já sentiu vontade de mudar seu cabelo por causa da opinião dos outros? Se alguém criticar seu cabelo o que você pode fazer? Só existe um tipo de cabelo bonito? Como é um cabelo bonito para você?
- ➔ Vídeo 2: Fotos de pessoas (crianças, jovens e adultos) com o cabelo crespo de várias formas, seguidas dos seguintes questionamentos: Tem ou não tem cabelo igual ao de

Lelê? Tem e é lindo, um mais lindo que o outro, vamos conhecer? Fiquem atentos e vejam qual se parece mais com Lelê.

- ➔ Mostrar as imagens questionando as crianças: Parecem ou não com o cabelo de Lelê? São cabelos crespos? Qual é a sua opinião sobre esse cabelo, e esse? Eu tenho os meus preferidos e você? Qual você considera o mais parecido com o de Lelê? Se fosse escolher para você, qual escolheria? E agora, já viram ou não cabelos como o de Lelê? Escolha um.
- ➔ Vídeo 3: “Música de Chico César: Respeitem meus cabelos, brancos” - Vídeo extraído do Youtube com montagem de imagens: Apresentar o vídeo às crianças pedindo-as que fiquem atentas as imagens e à mensagem da música;
- ➔ Mostrar no primeiro slide a imagem de Chico César, apresentando-o como um grande artista brasileiro: Problematizar a letra da música: Sobre o que a música fala? Como é o refrão? Destacar versos e estrofes que chamam mais atenção:

Respeitem meus cabelos, brancos - Chico César

Respeitem meus cabelos, brancos  
 Chegou a hora de falar  
 Vamos ser francos  
 Pois quando um preto fala  
 O branco cala ou deixa a sala  
 Com veludo nos tamancos

**Cabelo veio da África**

**Junto com meus santos**

Benguelas, zulus, gêges

Rebolos, bundos, bantos

Batuques, toques, mandingas

Danças, tranças, cantos

Respeitem meus cabelos, brancos

**Se eu quero pixaim, deixa**

**Se eu quero enrolar, deixa**

**Se eu quero colorir, deixa**

**Se eu quero assanhar, deixa**

**Deixa, deixa a madeixa balançar**

Afixar no quadro cartaz com letra da música, ler e cantar com as crianças. Iniciar questionando sobre o título e o refrão: A música fala de cabelos brancos? Fala que o cabelo vem de onde? E o que tem lá, na África? Que tipo de cabelo? Era o mesmo que Júlia estava pedindo no outro vídeo que vimos? É pra deixar o cabelo como? Por que? O que pode fazer com o cabelo? Qual é a mensagem da música? O que tem lá na África? Vamos responder cantando: voltar ao texto ler e cantar a segunda estrofe, pontuando as informações trazidas.

Existe apenas um tipo de cabelo bonito? O que vocês acharam dos cabelos que a professora lhes apresentou há pouco? Importa se é pixaim? Ou enrolado? Ou assanhado? Ou liso? Ou crespo? O que a música diz “Deixe as madeixas balançar”. Reproduzir novamente o vídeo com a música para que as crianças possam visualizá-lo e ouvi-lo com mais atenção. Cantar com as crianças enfatizando o refrão; Chamar interagirem e dançarem, oferecendo interação com a peruca black e a boneca Lelê.

### Recursos

1. Obra *O cabelo de Lelê* – Valéria Belém;
2. Boneca de pano negra;
3. Boneca de pano da personagem Lelê;
4. Música: Respeitem meus cabelos, brancos – Chico César
5. Vídeo: Imagens de meninos e meninas, homens e mulheres com o cabelo crespo como o de Lelê. (produzido pela pesquisadora)
6. Vídeo “Júlia ensinando a gostar de seus cachos” em <https://www.youtube.com/watch?v=cHie91NYx1M>
7. Palitoche: palito de picolé ou churrasco, papel carmem laranja, verde, marrom, canetinhas, lápis de cor, lã crespa (onda), grampeador, cola branca.
8. Outros: lápis de cor, papel sulfite, giz, papel pardo, canetões, data show projetor de vídeo, computador;

## Sequência didática – *As tranças de Bintou*



### Objetivos:

- ➔ Ler e apreciar a obra literária com as crianças;
- ➔ Despertar o interesse pela leitura, vislumbrando a obra literária em seu sentido estético;
- ➔ Propor a mediação dialógica e problematizada entre obra literária e leitor;
- ➔ Perceber os sentidos construídos e problemas suscitados sobre o discurso étnico-racial mediante apreciação estética literária;
- ➔ Conhecer uma África de vivências, famílias e contextos culturais diversos;
- ➔ Interagir com peculiaridades das culturas africanas;
- ➔ Discutir a relação entre ser africano e ser afro-brasileiro.

**Estimativa:** 5 cenas leitoras – 10 aulas de 45 minutos

## Cena 1 **Apreciação – Quem é Bintou?**

### **Ação: Ler com as crianças a história, apreciando inicialmente a capa**

- ➔ Organizar uma roda e apresentar mais uma obra do baú literário, apresentando autora e ilustrador;
- ➔ Levantar perguntas para exploração da capa:

#### **Exploração da ilustração**

- ➔ O que a ilustração apresenta? É criança ou adulto? Menina ou menino? Como podemos saber?
- ➔ Como ela(e) é? O jeito de seu cabelo? A cor de sua pele? Seus olhos? O que veste? Usa algum enfeite? De que ele é feito?
- ➔ Vocês sabem como se chama esse penteado? Já usaram ou viram alguém usando?
- ➔ O que acham dele?
- ➔ O que olhar dela(e) nos transmite? Parece triste, feliz...
- ➔ E quanto às roupas? Como são? Parece com as roupas que usamos?
- ➔ E os pássaros, o que fazem? Será por que estão aí?

#### **Apresentação do título**

- ➔ Vocês conhecem alguém com o nome de Bintou? Será que é um nome brasileiro ou estrangeiro? De onde pode ser?
- ➔ As tranças de Bintou? Que tranças? Bintou está usando tranças? Menina usa trança? E menino? Então, é possível saber se Bintou é menino ou menina?
- ➔ Mas onde estão as tranças? Bintou está usando tranças? Quem sabe o nome do penteado que Bintou usa em seus cabelos? Já usaram ou viram alguém usando? O que acham?
- ➔ **Leitura expressiva** página por página da história, apresentando ilustração correspondente. Deixar as duas páginas finais para contar depois da problematização, deixando o suspense na apresentação do desfecho da história.

## Cena 2      **Problematização**

### **Ação: Reconto oral da história e problematização a partir das peculiaridades da cultura da aldeia de Bintou e das falas suscitadas pelos alunos**

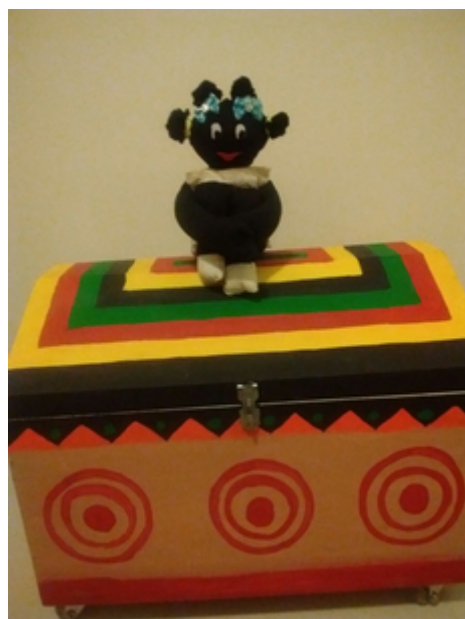
- ➔ Quem está contando a história?
- ➔ “Então você terá suas tranças”. Iniciar problematização questionando sobre o final da história: O que irá acontecer? Bintou terá suas tranças? Qual é a opinião de vocês?
- ➔ Vocês descobriram como se chama o penteado de Bintou?
- ➔ Onde se passa a história? E quando? (batizado de seu irmão)? Para que estão reunidos? Quem lidera o ritual de batizado? Por quê? Quando e para que ocorre essa celebração no lugar onde Bintou mora? O que acontece com a criança que será batizada? De que se alimentam nessas ocasiões? É igual aqui no Brasil? (O batizado na cultura africana não tem o mesmo significado religioso do brasileiro, refere-se à escolha do nome do recém-nascido e carrega o sentido de reverência aos ancestrais que servirão como referência para escolha do nome da criança);
- ➔ Essa história se passa no Brasil? Como podemos saber? (roupas, cenário, nomes, batizado);
- ➔ No início da história Bintou está triste ou feliz? Por quê? O que ela acha de seu cabelo? Para ela, o que é preciso para ser bonita?
- ➔ Qual era o maior desejo de Bintou?
- ➔ Reler p. 17: Como os adultos usavam as tranças? E o que mais deixava Bintou fascinada por elas? Como ela se sente?
- ➔ Veja o que Bintou diz: “A mulher sorri e balança suas tranças. As miçangas soam como a chuva. E tudo que tenho são quatro biotes sobre minha cabeça” p. 20. Qual é a sensação de Bintou ao ver as longas tranças com enfeites coloridos?
- ➔ Por que Bintou procura sua avó para perguntar o motivo das crianças não poderem utilizar tranças nos cabelos? Qual história a avó conta a ela?
- ➔ O que aconteceu que a faz merecer as tranças que tanto desejava?
- ➔ Como foi um dos últimos sonhos de Bintou? Reler p. 26: Quem era a menina com quem sonhou? Quantos anos tinha? O que aconteceu com seu cabelo? Por que o sol a seguia? Com essa idade ela poderia usar tranças?
- ➔ Ela conseguirá realizar seu sonho?

### **Reler toda história de forma expressiva apresentando o desfecho**

- ➔ Bintou realiza seu sonho?
- ➔ O que a vovó Soukeye fez nos cabelos de Bintou?
- ➔ Mas ela se sente feliz com seu novo penteado?
- ➔ Por que vovó Soukeye não fez as tranças que Bintou tanto queria?
- ➔ E então, como ela se sente agora no final da história? “Eu sou Bintou. Meu cabelo é preto e brilhante. Meu cabelo é macio e bonito. Eu sou a menina dos pássaros no cabelo. O sol me segue e eu sou muito feliz”
- ➔ Quem são as pessoas mais sábias no lugar em que Bintou mora? O que vovó Soukeye contou a ela ao perguntar o por quê das meninas não poderem usar tranças? Reler p. 10. A história já tinha dado sinais do que iria acontecer no final? Por quê?
- ➔ Qual é a opinião de vocês sobre o que aconteceu no final da história?

### **Cena 3 Desdobramento 1: Como é a Bintou?**

- ➔ Levar boneca Bintou para a sala com seus birotos enfeitados e óleo perfumado nos cabelos instigando às crianças ao reconto oral; Permitir que ao final elas a manuseiem e sintam o cheiro de seu cabelo perfumado; Reconto com desenhos da história, apresentando momento que chamou mais atenção.



#### Cena 4 Desdobramentos 2 e 3 – Bintou é africana ou afro-brasileira? E você?

##### **Ações: Interação com boneca da protagonista e confecção de fantoche da mesma**

- ➔ Sugerir o encontro de Lelê (afro-brasileira) e Bintou (africana), problematizando;
- ➔ Análise comparativa entre Cabelo de Lelê e Tranças de Bintou: trazendo discussão entre Brasil e África (africano e afrodescendente)
 

Comparar as duas histórias: Estão felizes ou tristes? O que demonstra isso? Por que Lelê está triste? Por que Bintou está triste? E agora no final: Como elas sentem? O que demonstra isso? O que aconteceu para se sentirem assim? Elas tinham desejos parecidos? Por quê?

A diferença entre texto com e sem rimas: observar os textos.

Quem conta a história? Em Lelê? E em Bintou?

Onde se passam? Como Lelê se veste? E Bintou?

Como é o cabelo de Lelê? E o de Bintou?

2. Representação do fantoche de Bintou: confeccionar com caixas de leite o fantoche da personagem questionando suas características, depois organizar as crianças em pequenos grupos para reconto espontâneo.

Qual seria o penteado de Lelê onde Bintou mora? E o de Bintou aqui onde Lelê mora? Ela mora no Brasil?

Onde moram? Tem os mesmos costumes? Será que a casa de Lelê é igual a casa de Bintou? Será que elas brincam das mesmas brincadeiras?

Bintou e Lelê são crianças diferentes, por quê?
- ➔ O que aconteceria se elas fossem apresentadas? Se Bintou visitasse Lelê no Brasil como usaria o cabelo? E Lelê, se fosse conhecer Bintou na África, como usaria seu cabelo?
- ➔ Confecção do fantoche da Bintou para promover reconto com interação em pequenos grupos;



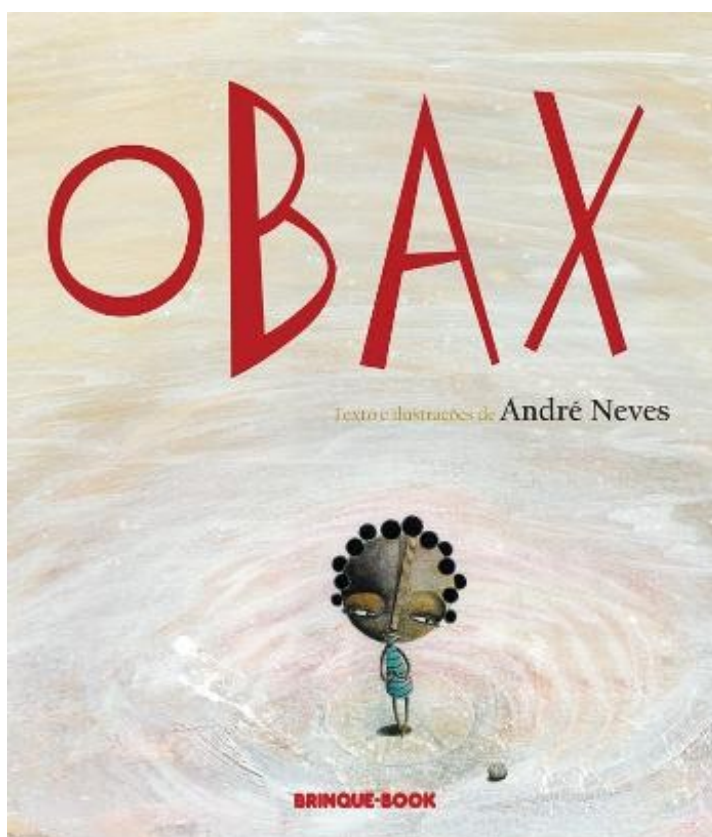
### Cena 5 Desdobramento 5: Interagindo com a família

- Organizar sacolinha para levar a obra e o fantoche para casa para apresentar a história para a família. Enfeitá-la com uma boneca da Bintou confeccionada pelos próprios alunos usando a técnica das bonecas abayomes. Contar a história da resistência e preocupação das mulheres com as crianças no período de escravização do africanos.

### Recursos

1. Obra literária *As tranças de Bintou* – Sylviane Diouf
2. Boneca de pano da Bintou,
3. Fantoche: caixa de leite higienizada, tesoura, papel camurça marrom ou preto, lã crespada, papel sulfite, lápis grafite, lápis de cor, elásticos de cabelo, canetinhas, cola de silicone;
4. Sacolas: TNT, tecido em malha, tesoura, retalhos de pano, cola de silicone.

## Sequência didática – *Obax*



### Objetivos

- ➔ Ler e apreciar a obra literária com as crianças;
  - ➔ Despertar o interesse pela leitura, vislumbrando a obra literária em seu sentido estético;
  - ➔ Propor a mediação dialógica e problematizada entre obra literária e leitor;
  - ➔ Perceber os sentidos construídos e problemas suscitados sobre o discurso etno-racial mediante apreciação estética literária;
  - ➔ Problematizar os discursos suscitados.
- 
- ➔ **Estimativa: 3 cenas – 6 aulas de 45 minutos**

## Cena 1 **Apreciação da obra – Quem é Obax?**

### **Ações: Leitura da história com as crianças**

- ➔ Retirar o livro da caixa literária e apresentá-lo a turma, apontando autor e ilustrador;
- ➔ Propor observação da capa atentando-se aos detalhes.
- ➔ Será que a capa nos indica o que pode acontecer na história?

### **Apreciando a capa do livro**

- ➔ O que mais lhes chamam a atenção? O que vemos destacado na capa do livro? (direcionar atenção para o título da história);
- ➔ O que será que significa essa palavra? Já ouviram? ? Será por que está escrita com as letras tão grandes?
- ➔ Vamos observar agora com atenção as ilustrações.
- ➔ Qual a cor da capa? O que parece?
- ➔ É uma menina? Um menino? Como podemos saber? O que veste?
- ➔ É uma criança ou um adulto? Como ela é? Parece uma criança brasileira? Por que? (observar a ornamentação que tem da altura da testa ao nariz e pintura nos olhos).
- ➔ Vamos olhar a feição dela, os olhos, a boca: Que sensação nos passa? Está olhando algo? Está triste? Alegre? Solitária?...
- ➔ E essa figura arredondada? O que é? Será que ela está olhando pra ela? Por que? Tem alguma ideia?
- ➔ E a postura de seu corpo? O que nos transmite?
- ➔ Como é o seu cabelo? E a cor de sua pele?
- ➔ O que mais podemos ver na capa? O que pode significar esse pontinho preto abaixo do pé esquerdo da criança?
- ➔ Observar ilustrações da folha de rosto questionando as sensações e impressões que elas transmitem.

### **Leitura da História**

- ➔ Apresentar ilustrações a cada dupla de páginas para observação da riqueza dos detalhes e inferências a uma aldeia de um país africano e fazer leitura expressiva página por página.

### **Reconto Inicial**

- ➔ Questionar às crianças as impressões e sensações que tiveram durante a leitura da história. Incentivar o reconto oral da história, sem qualquer inferência e oportunizar que as crianças manuseiem o livro.

## **Cena 2 Representação da protagonista: Como é Obax?**

### **Ações: retomada problematizada da história e confecção dos personagens principais co dobraduras de papel**

#### **Problematização**

- ➔ Levantar questões atentando-se ao texto:
- ➔ “Ali morava a pequena Obax” (p. 8): Obax é um menino ou uma menina? O que o texto nos diz?
- ➔ Veja a ilustração (p. 9): O que parece que Obax está sentindo?
- ➔ Onde afinal Obax vivia? Vocês sabem o que é savana? Como o autor descreve ela durante o dia e durante a noite? (reler p. 6 e observar pp. 6 e 7).
- ➔ O que Obax fazia para se divertir na savana? Observem (p. 11). O que parece que Obax está fazendo? Qual parecia ser sua brincadeira preferida? Por quê?
- ➔ Será que Obax aprendeu com os mais velhos a contar histórias?
- ➔ O que deixou Obax triste? (“Uma vez, Obax contou ter visto cair do céu uma chuva de flores” p. 13). Como as crianças reagiram? Como a mãe de Obax reagiu?
- ➔ Observar reação apresentada nas ilustrações pp. 12, 13. Como Obax chegou para para contar essas história? Qual a reação das pessoas ao ouvir mais uma história de Obax?
- ➔ Reler “Como poderiam chover flores onde pouco chove água?” Será que Obax estava inventando essa história ou não?

- ➔ Qual é a sensação que a ilustração (p. 14), nos transmite? (mãe abraçando Obax)
- ➔ O que aconteceu? Eu que ela decidiu fazer? (p. 16, 17 – pedra e elefante)
- ➔ Quais aventuras Obax vivenciou com Nafisa? E o que encontraram pelo caminho?
- ➔ Quando e como Obax chegou em casa?
- ➔ Dessa vez qual foi a reação dos mais velhos? Das crianças? E da mãe? Por que Obax não ficou triste com a crítica das crianças?
- ➔ Mas o que aconteceu ao saírem da cabana e procurarem o elefante Nafisa? Como a menina se sentiu?
- ➔ Qual foi a reação de Obax diante do ocorrido?
- ➔ O que havia acontecido no dia seguinte?
- ➔ Vocês sabem o que é um Baobá?
- ➔ O que ocorreu quando Obax chegou perto do florido Baobá?
- ➔ Teve ou não chuva de flores? Essas flores vinham do céu? Como foi possível acontecer a chuva de flores tão desejada por Obax?
- ➔ Alguém mais caçou de Obax por suas histórias de aventuras?
- ➔ Onde está Obax no final da história?
- ➔ E Nafisa, o que acontece com ele?
- ➔ Qual o nome da árvore que nasce onde a pedra foi enterrada? Vocês conhecem? Já ouviram falar?

### **Representação dos personagens principais:**

- ➔ Confecção dialogada de dobraduras dos personagens Obax e Nafisa:
- ➔ Reconto interativo em pequenos grupos;
- ➔ Após interação, usar os personagens para representar um trecho da história com desenhos, pedindo que colem em folha sulfite (grande) e complete com desenhos.

### Cena 3 Vivenciando a história: A magia do baobá

#### **Ações: confecção com papéis diversos de um baobá e releitura da história com os alunos**

- ➔ O que aconteceu onde Obax enterrou a pedra?
- ➔ Vocês já ouviram falar nessa árvore?
- ➔ Trazer aos alunos imagens e informações sobre o baobá;
- ➔ Confeccionar coletivamente um baobá usando papéis diversos;
- ➔ Afixar o baobá em um espaço da sala, deixando as flores penduradas e “usar a sombra do baobá” confeccionado na sala, para retomar a história, lendo-a novamente, com os alunos;
- ➔ Levantar alguns problemas para observar a percepção dos alunos na relação com o texto lido: O que aconteceu com a pedra que Obax enterrou? E o que aconteceu com o elefante? Na opinião de vocês, Obax inventou essa história ou ela é verdadeira? No final da história, onde está Bintou? Qual é a sua sensação nessa cena final? Entabular um diálogo com as crianças a partir dessas perguntas.

#### **Recursos**

1. Obra *Obax* de André Neves
2. Dobraduras dos personagens: papel de presente com estampa colorida, papel camurça marrom e cinza;
3. Baobá: camurça cinza, papel sulfite, tesoura, cola branca, fita adesiva grande, tinta guache, cola glíter, lápis de cor;
4. Representação de trechos da história: papel sulfite (grande), lápis de cor.

## Sequência didática – *Rapunzel e o Quibungo*



### Objetivos

- ➔ Ler e apreciar a obra literária com as crianças;
- ➔ Despertar o interesse pela leitura, vislumbrando a obra literária em seu sentido estético;
- ➔ Propor a mediação dialógica e problematizada entre obra literária e leitor;
- ➔ Perceber os sentidos construídos e problemas suscitados sobre o discurso étnico-racial mediante apreciação estética literária;
- ➔ Problematizar o estereótipo de princesas e príncipes de inspiração europeia;
- ➔ Interagir com protagonistas negros.

**Estimativa:** 5 cenas – 10 aulas de 45 minutos

### Cena 1 O conto clássico: Quem é Rapunzel?

### **Ações: Leitura do conto clássico Rapunzel**

- ➔ Questionar às crianças quem conhece a história de Rapunzel?
- ➔ Escolher uma história da Rapunzel para contar para as crianças. Evitar as versões reduzidas e comerciais da história;
- ➔ Contar a história organizando uma roda, mas sem apresentação das ilustrações;
- ➔ Oportunizar as crianças a falar sobre a história: levantar opiniões e sensações;
- ➔ Instigar reconto pelas próprias crianças levantando questões que direcionam a sequência de acontecimentos do enredo: qual o sonho dos pais de Rapunzel? Como o pai de Rapunzel conseguia fazer para saciar o desejo de sua mulher grávida? O que a feiticeira fez assim que Rapunzel nasceu? ...
- ➔ Organizar a sala em pequenos grupos para que as crianças possam representar com desenhos a sequência dos acontecimentos da história, percebendo os personagens e a relação entre eles. Depois montar um mural na sala para reconto.

### **Cena 2 A narrativa: Rapunzel e o Quibungo**

#### **Ações: Leitura do conto *Rapunzel e o Quibungo***

- ➔ Apresentar às crianças outra história Rapunzel e o Quibungo escrevendo o título na lousa para leitura coletiva;
- ➔ Questionar: Vocês já conhecem Rapunzel? E o Quibungo, o que é? Alguém já ouviu falar? Já viu? Conhece?
- ➔ Contar resumidamente a lenda do Quibungo;
- ➔ Leitura expressiva da história para as crianças sem apresentação das ilustrações;
- ➔ Momento de exposição de ideias, opiniões, impressões e sensações das crianças em relação a história lida;
- ➔ Breve reconto oral coletivo;

- ➔ Propor que representem com desenhos a parte que mais gostou e depois socializem com os outros colegas e professora; Antes perguntá-los como imaginam que sejam Rapunzel e o Quibungo.

### Cena 3 A ilustração: Quem são Rapunzel e o Quibungo?

**Ação: Contar novamente a história apresentando as ilustrações, iniciando pela apreciação da imagem que figura na capa**

- ➔ Exploração da capa, atentando para a ilustração da menina: quem personagem é apresentado na capa? Como está vestida? Como é o seu cabelo? Usa algum enfeite? O que o seu olhar lhe transmite? Como são seus lábios? E seu nariz? E a cor de sua pele? Quem pode ser esse personagem da história?
- ➔ Leitura expressiva do livro com apresentação das ilustrações página por página;
- ➔ Comparação entre enredos e personagens das histórias trabalhadas: Como as histórias começam; Quem são os personagens de cada história? Quem captura Rapunzel na primeira história contada? E na segunda? Como Rapunzel é capturada em cada uma delas? Onde Rapunzel fica presa? Quem é o malvado das histórias? Como o príncipe descobre que Rapunzel está presa? Qual é o plano de Rapunzel e do príncipe para se livrar dos malvados? Como a bruxa descobre que o príncipe visitou Rapunzel? E o Quibungo, como ele descobre? O que acontece com o príncipe e com Rapunzel depois que os malvados descobrem seus planos? Qual é o fim da bruxa? E do Quibungo? E dos príncipes e Rapunzel?
- ➔ Representação com massinha de modelar os personagens da história.

#### Cena 4 Interação com os protagonistas

##### Ações: Construção de cenários e dedoches para dramatização da história

- ➔ Organizar a turma em pequenos grupos para construir uma torre de bambu (com placa de isopô, tinta guache e palitos de picolé) e os dedoches dos personagens para que as crianças possam dramatizar partes da história; Deixar as crianças usarem a criatividade para enfeitar a torre de bambu;
- ➔ Chamar duplas para representar uma parte que lhe chamou atenção;



- ➔ Depois, permitir que as crianças interajam livremente com os personagens e o cenário construído possibilitando o reconto espontâneo. Se possível utilizar o pátio da escola ou outro espaço externo.

**Recursos**

1. Obras: Rapunzel, conto clássico dos Irmãos Grimm e Rapunzel e o Quibungo (2012) de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões; Fita durex grande; Lápis de cor, massa de modelar; papel sulfite A4; placas de isopor, palitos de picolé; eva; canetinhas; giz; lousa; cola; tinta guache; lápis;
2. Dedoche: e.v.a marrom, verde, vermelho, cola de silicone, lã crespa (onda), canetinha;
3. Torre de bambu: placas de isopor, palitos de picolé, cola branca, tinta guache.

## APÊNDICE B – ENTREVISTA INICIAL

Pesquisa: Leitura literária e protagonismo negro: problematizando as relações étnico-raciais na escola

\* Nas perguntas com opções de respostas, primeiro deixar as crianças pronunciarem de forma espontânea. Caso necessário, ler as opções.

1. Com quem você mora?

2. Qual é a cor de sua pele?

( ) Preta

( ) Parda

( ) Branca

3. Como é o seu cabelo?

( ) Crespo

( ) Anelado

( ) Liso

4. E quanto a professora (pesquisadora), qual é a cor de minha pele?

( ) Preta

( ) Parda

( ) Branca

5) E o meu cabelo?

( ) Crespo

( ) Anelado

( ) Liso

6. Você gosta da cor da cor de sua pele? E do seu cabelo?

7. Sua família tem o costume de ler para você? Tem livros em casa?

8. Você gosta de ler?

9. Qual é sua historinha preferida?

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL:

O protagonismo negro na escola