

LITERATURA INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE PARA A REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

CHILDREN'S LITERATURE: A POSSIBILITY FOR THE RE-EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE SCHOOL

Ilma Socorro Gonçalves VIEIRA

ilmasgv@gmail.com

Doutora em Letras e Linguística (Estudos Literários)

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Profa. da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7504401268469781>

<https://orcid.org/0000-0002-8309-5230>

Siomar de Moura VIEIRA

siomarmoura1966@gmail.com

Especialista em História e Cultura das Africanidades Brasileiras

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Cidade de Goiás, Goiás, Brasil

Profa. Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), Goiânia, Goiás, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7985106333690183>

<https://orcid.org/0000-0002-8309-5230>

RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar uma experiência desenvolvida no período de 1996 a 2018, na perspectiva de promover uma educação comprometida com o combate ao preconceito e ao racismo, por meio do investimento em ações e discussões baseadas na leitura de obras literárias, com alunos do Ensino Fundamental. O campo da experiência é uma escola pública, localizada no município de Goiânia, e os envolvidos são crianças de 7 a 9 anos de idade. Para refletir sobre as questões observadas no decorrer da experiência, foram tomadas como referências atividades desenvolvidas a partir da leitura das obras “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado (2000), e “Obax”, de André Neves (2011), além de estudos de Candido (1995), Fanon (2008), Munanga (2013), Schucman (2014), Bettelheim (2002) e Franz (1984). Como base legal, constituíram-se referências as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008). A experiência demonstrou que, à medida que as crianças acessavam as obras, realizavam as atividades propostas e se envolviam nos debates promovidos, iam desconstruindo os conceitos estereotipados que traziam acerca do continente africano. Ao mesmo tempo, faziam um exercício de reflexão, que as levavam a um autorreconhecimento e à percepção da riqueza das diferentes identidades.

PALAVRAS-CHAVE: : literatura infantil; reeducação; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This paper aims to present an experience developed between 1996 and 2018, with the perspective of promoting an education committed to the fight against prejudice and racism, by investing in actions and discussions based on reading literary works, with Elementary School students. The experience field occurred in a public school, located in the city of Goiânia, involving children from 7 to 9 years old. In order to reflect on issues observed during the experiment, activities were

developed from reading the books *Menina bonita do laço de fita* (2000), by Ana Maria Machado, and *Obax* (2011), by André Neves were taken as references, as well as studies of Candido (1995), Fannon (2008), Munanga (2013), Schucman (2014), Bettelheim (2002) and Franz (1984). As a legal basis, National Curriculum Guidelines to the Education of Ethnic-Racial Relations and for Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004) and Law nº. 11.645, of March 10, 2008, were made as references. This experience has shown that, as children accessed the work references, carried out the proposed activities and became involved in the promoted debates, they were able to deconstruct the stereotyped concepts they brought about the African continent. At the same time, they carried out a reflection exercise, which led them to self-recognition and the perception of different identities wealth.

KEYWORDS: children's literature; reeducation; ethnic-racial relations.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui pra frente. (BRASIL, 2004, p. 14).

INTRODUÇÃO

A inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no currículo da Educação Básica, contempla a necessidade de se colocar em pauta aspectos importantes da história do Brasil, na perspectiva de promover reflexões que levem à compreensão das problemáticas envolvidas nas relações étnico-raciais estabelecidas no país. Essa inclusão se faz necessária porque, embora muitas pessoas acreditem que vivemos em uma sociedade que já superou o racismo, o fato é que as bases dessa estrutura continuam a definir o modo como atribuímos sentidos à nossa complexa convivência coletiva.

Diante dessa realidade, em seu papel formador, a escola precisa ter clareza da responsabilidade de trazer à tona questões ligadas à temática, pois isso implica em assumir o compromisso social de investir no sentido de romper com as desigualdades, tendo em vista a construção de uma sociedade mais humanizada. Nesse sentido, ressalta-se a relevância de espaços nos quais educadores têm a oportunidade de compartilhar reflexões, relatar suas experiências e ajudar na construção de uma nova consciência, fundamentada na valorização do ser humano, em todos os sentidos, indistintamente.

A experiência referida neste relato se desenvolveu em uma escola pública do município de Goiânia-Goiás, no período de 1996 a 2018, envolvendo crianças em idade entre 7 e 9 anos de idade¹. Ela se apresenta em duas partes. Na primeira, que abrange o período de 1996 a 2017, constam informações sobre o início do trabalho empreendido, considerando a importância da obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado (2000), no processo, e alguns detalhes acerca da busca por formação e subsídios teórico-metodológicos, para aprimoramento das ações pedagógicas comprometidas com o combate ao preconceito e ao racismo. A segunda parte, intitulada “Encontro Precioso com Obax”, se situa no ano de 2018 e apresenta a experiência realizada com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental e os seus desdobramentos; além disso, traz apontamentos sobre a importância das obras literárias abordadas, para as reflexões voltadas a uma educação para as relações étnico-raciais, por promoverem, a partir da identificação das crianças com a personagem protagonista, um processo de autorreconhecimento e a valorização das diferentes identidades.

É importante ressaltar que, apesar de iniciado na década de 1990, o trabalho ao qual se vincula a experiência aqui relatada se fortaleceu e alcançou abrangência e notoriedade, principalmente com a criação de leis e a elaboração dos documentos orientadores, referentes à educação para as relações étnico-raciais, no Brasil. Nesse sentido, cumpre reconhecer a relevância, para a educação brasileira, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que altera a Lei nº 9.394, de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

¹ A experiência faz parte do trabalho docente da Professora Siomar de Moura Vieira e o relato é fruto de seu Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em História e Cultura das Africanidades Brasileiras, escrito com orientação da Professora Ilma Socorro Gonçalves Vieira.

Acreditamos que, ao compartilharmos a experiência, contribuiremos para que outros educadores aprimorem seu olhar em relação às diversas situações ocorridas no cotidiano escolar e que precisam ser tratadas, no campo de atuação pedagógica, com base em princípios éticos e humanos, por serem reflexos de um posicionamento culturalmente construído, alicerçado no preconceito e na discriminação. Acreditamos que o relato contribuirá também com a ampliação das discussões acerca da importância da literatura infantil, no processo de formação humana promovido pela escola, que, sem dúvida, é um espaço privilegiado para se investir em ações capazes de impactar, positivamente, sobre a realidade que se apresenta.

1. A EXPERIÊNCIA: PRIMEIRA PARTE (1996- 2017)

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (“Long Walk to Freedom”, Nelson Mandela, 1995)

Tudo começou no ano de 1996, época em que eu trazia entranhada em minhas “veias” uma ideia gilberto-freyreana sobre o processo de miscigenação brasileira. Era uma turma heterogênea, nos aspectos cognitivos e socioafetivos, mas não em se tratando do relacionamento inter-racial, pois se percebia homogeneidade nas atitudes racistas entre as crianças. Observando esse aspecto, notei que Fernanda, a única criança que tinha na sala, com pele mais retinta e cabelos crespos, sofria muita rejeição por parte dos outros colegas, brancos e não brancos.

Essa criança negra estava sempre sozinha, tanto em sala de aula, como na hora do recreio e/ou nas brincadeiras que eram propostas. Ninguém queria segurar na mão dela. Naqueles momentos, eu fazia intervenções, solicitando que outra criança lhe desse a mão, ou eu mesma segurava em sua mão. Isso era muito recorrente e muito me entristecia.

Na época, eu ainda não tinha formação superior e também não sabia que aquilo tinha nome, RACISMO. Mesmo sem nenhuma fundamentação teórica que amparasse

minha prática, fui tentando “remediar” aquela situação. Até que um dia, ao participar de um curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, conheci a obra de Ana Maria Machado, intitulada “Menina bonita do laço de fita” (2000).

Em seu livro, Ana Maria Machado deu voz a um coelho, que costumava ir até a casa da menina e inquiri-la a respeito de sua cor. Para tanto, ele cantava assim: “Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo pra ser tão pretinha?”. Vi ali uma possibilidade de trabalhar com o livro, no sentido de fortalecer a identidade daquela menina negra, que era, constantemente, vítima de racismo dentro da escola.

Bastante instigada com as possibilidades que vislumbrei, comprei um exemplar da obra, pois era um tempo em que as instituições ainda não contavam com acervo literário que abordasse a temática, como passou a ocorrer, de maneira ampla, posteriormente. Na verdade, o tema sequer era discutido! E na primeira oportunidade, contei a história para a turma, contei tantas vezes que decorei a história.

Com o decorrer do tempo, fui percebendo que a turma começou a mudar as atitudes em relação à menina, que antes era rejeitada. Naturalmente, uma ou outra criança já se aproximava dela para brincar, e até pegava em sua mão na hora das brincadeiras de roda. E o mais importante é que a garota negra começou a demonstrar mais alegria e entrosamento com os colegas de classe.

O tempo foi passando e outras tantas “Fernandas” e tantos “Fernandos” vieram, e eu sempre ali, de posse do único instrumento que tinha na minha luta contra o racismo. Naquele mesmo período, passei pela formação superior, mas, lamentavelmente, a universidade não abordou o tema que tanto me provocava.

Em 2008, todavia, pude ampliar minhas reflexões a respeito do tema, participando de mais um curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, principalmente, porque um dos conteúdos programáticos era a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Além da Lei, o curso enfocou a literatura africana, como meio de favorecer uma espécie de imersão

nas questões relacionadas à África e sua herança na constituição do povo brasileiro e de sua cultura. Percebi que, mesmo sem saber da existência da Lei, de certa forma, eu já buscava desenvolver algumas ações, no sentido de implementá-la.

A partir dos novos conhecimentos aos quais tive acesso por meio do curso e da busca por mais informações a respeito da Lei, comecei também a pesquisar outras obras literárias, que pudessem me auxiliar na continuidade do trabalho. Aos poucos, fui descobrindo mais obras, algumas muito relevantes, como “O amigo do rei”, de Ruth Rocha (1999), e “As tranças de Bintou”, de Sylviane Anna Diouf (2010). Eu observava que as crianças negras, assim como as não negras, à medida que acessavam essas obras e discutíamos sobre as leituras, mudavam seu modo de pensar e de agir em relação ao outro. As mudanças observadas me faziam concluir, cada vez mais, que o trabalho tinha que continuar, pois, sempre há alunos novatos na escola e as práticas racistas não se combatem da noite para o dia.

Em meio às minhas inquietações e na busca por novas metodologias, descobri que a merendeira da escola, que é negra, teve participação fundamental para que a instituição pudesse existir. Surgiu daí a ideia de construir um livro para as crianças conhecerem a história da escola e do bairro onde esta se localiza. O registro seria também uma forma de homenagear a merendeira, reconhecendo-a como sujeito da história a que dávamos continuidade. O livro foi construído com os recursos didáticos disponíveis na própria escola e reproduzido em brochura.

Na época, a Rede Municipal de Educação de Goiânia já havia implantado a Proposta Pedagógica organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, e eu trabalhava com o Ciclo II, que compreende agrupamentos de crianças na faixa etária de 8 a 12 anos. Cada um de meus alunos recebeu um exemplar do material, o qual se tornou um valioso recurso para as nossas aulas.

A leitura da história narrada no livro promoveu efeitos muito significativos sobre as crianças, em especial, ao proporcionar a conclusão de que a história é feita pelos

diferentes sujeitos, situados no tempo e geograficamente, entre eles, pessoas de origem simples, como a merendeira da escola.

As crianças também tiveram a oportunidade de colorir as páginas do livro e, no decorrer desta atividade, observei que, mesmo em se tratando de personagens negras, havia certa resistência por parte de alguns alunos em usar as cores marrom e preto, pois queriam colorir a pele de rosa e os cabelos de amarelo.

Aos poucos, consegui envolver parte do coletivo de profissionais da instituição no trabalho, com material impresso que apresenta a pessoa negra como protagonista. E, tendo assumido a coordenação pedagógica de um dos turnos da escola, passei a investir na construção de cartazes, privilegiando figuras de pessoas negras. Embora já fosse possível perceber importantes sinais de maior valorização do ser humano, principalmente entre as crianças, notei que minhas iniciativas começaram a incomodar muitos dos meus colegas, mas isso não me esmoreceu, ao contrário, me deixou mais fortalecida para continuar a investir na temática que tanto me instiga.

Em 2012, tive acesso a outros materiais e, tendo consciência da importância de se cumprir a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), comecei a fazer severas críticas às posturas racistas de meus colegas, me valendo, inclusive, do fato de estar na coordenação. Continuei o trabalho e, aos poucos, as críticas foram diminuindo e mais respeito foi prevalecendo. Alguns colegas até se envolveram em muitas das atividades que propus.

A escola foi, assim, alcançando visibilidade, como uma das poucas a se preocupar em cumprir a referida Lei. O mais importante foi que as atitudes racistas por parte dos alunos já não eram tão frequentes. Por outro lado, apesar de respeitarem meu trabalho, grande parte dos colegas não se envolvia e nem buscava se informar sobre a importância do cumprimento da Lei, o que demandava de mim, sobretudo nos momentos de planejamento coletivo, enfatizar o assunto, na esperança de sensibilizar um ou outro professor.

Tinha tanto orgulho do meu trabalho, que costumava compartilhar os resultados positivos até com meus familiares. Desse modo, em 2016, minha filha,

graduanda em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás e com estudos relacionados à comunicação em rádio, se interessou por desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a partir do meu projeto e na mesma instituição, onde a cada ano eu vislumbrava novas possibilidades para a abordagem das questões étnico-raciais.

A turma de 6º ano foi, assim, escolhida para participar do projeto, que resultaria na construção do TCC. Para o trabalho, selecionei alguns livros, documentários e filmes, com o cuidado de priorizar produções que apresentem o negro como protagonista. Em minhas buscas, juntamente com a concluinte do curso de Jornalismo, também priorizei obras da literatura infantil, que abordassem temas relacionados às contribuições dos povos africanos para a nossa identidade. Depois de vários ensaios, as crianças foram a uma rádio, onde produziram um programa intitulado “Galerinha Antenada²”.

Todos esses anos de trabalho e pesquisas trouxeram indicativos de que a literatura infantil pode cumprir uma função muito importante na construção da identidade da criança, seja ela negra ou não. Sem dúvida, as crianças, de modo geral, ao terem acesso a obras que apresentam personagens com as quais elas podem se identificar, enxergando aspectos positivos de suas origens étnicas, históricas e culturais, avançam, significativamente, no conhecimento de si mesmas e alcançam fortalecimento de suas identidades. Além disso, esse processo, no qual as crianças têm a oportunidade de reconhecer, tanto aspectos que lhes dizem respeito, quanto aspectos que falam do lugar de outros, pode resultar no importante princípio da alteridade, posto que a elas é oferecida a possibilidade de ampliar a compreensão acerca de si mesmas e em relação às pessoas em condições diversas das suas.

Segundo Hall (2006), a identidade é formada e transformada, continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas

² O programa foi parte do Projeto de Extensão e Cultura Jornalismo e Educação: Produção Laboratorial de um Programa Radiofônico com alunos do Ciclo II de uma Escola Municipal de Goiânia e pode ser acessado pelo Link: <https://1drv.ms/u/s!AkZ61mnKdUuBhgCElcT-hgc_4k_H?e=z3OMrm6>.

culturais dos quais fazemos parte. Ela é definida historicamente, e não biologicamente. O Sujeito assume identidades diferentes em momentos distintos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” corrente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Tendo em vista que as crianças negras tendem a negar sua identidade, por estarem expostas a elementos que não contribuem para o fortalecimento dela, é que propomos a literatura infantil como uma possibilidade para que desenvolvam, de maneira positiva, um olhar sobre si mesmas e sobre tudo o que lhes diz respeito, enquanto sujeitos de sua história e cultura. Nesse sentido, o papel humanizador da literatura se ressalta, ainda, em relação às crianças não negras, pois estas também têm sido afetadas, historicamente e culturalmente, e suas estruturas psíquicas muitas vezes vêm sendo deturpadas, ao lhes ser oferecida somente literatura com referenciais eurocêntricos.

2. A EXPERIÊNCIA: SEGUNDA PARTE (2018), UM “ENCONTRO PRECIOSO” COM “OBAX”

Em 2018, escolhi o livro “Obax”, do escritor brasileiro André Neves (2011), para trabalhar com duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, constituídas por crianças na faixa etária de 8 e 9 anos, que ainda tinham poucas informações a respeito do continente africano. As atividades ocorreram durante três meses, em uma média de doze horas-aulas, e tinham como objetivo central desenvolver o projeto de leitura baseado na narrativa selecionada.

No primeiro dia de atividades sobre a obra, investiguei os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do continente africano e expliquei a dinâmica planejada para os encontros. Informei que estes seriam semanais e que chamaríamos nossas aulas de “Encontro Precioso”, em homenagem a boneca Abayomi, que havíamos confeccionado na escola, durante uma oficina realizada no final do ano de 2017.

Após as explicações sobre o projeto, entreguei a cada aluno uma folha de papel com o desenho de uma boneca negra, a expressão “Encontro Precioso” e um espaço para assinatura. Antes de pintarem o desenho, chamei atenção para as características fenotípicas representadas. Mesmo assim, alguns alunos pintaram a boneca de loira.

O segundo passo foi solicitar que demonstrassem, por meio de desenhos e/ou textos, o seu conhecimento a respeito da África. Em princípio, ficaram muito apreensivos e alegaram que não sabiam o que fazer. Eu disse a eles que não precisavam se preocupar, que poderiam escrever e/ou desenhar o que julgassem saber a respeito do lugar.

Aos poucos, eles foram esboçando o seu conhecimento, uns por meio de desenhos, outros por meio de textos, e alguns desenharam e escreveram. Não fiz nenhuma intervenção, deixei que expressassem, livremente, o que de fato sabiam ou imaginavam. Tanto as produções escritas quanto os desenhos evidenciavam um olhar estereotipado, ao mesmo tempo, preconceituoso a respeito do continente africano, pois reproduziram o pouco que é veiculado pelos meios de comunicação em massa: um continente reduzido à pobreza e à vida selvagem.

O passo seguinte foi apresentar a obra “Obax”. Ao narrar a história, eu mostrava as ilustrações, e todos os alunos permaneciam atentos à história de uma personagem aventureira e cheia de imaginação que se chama “Obax”, cujo significado é flor. Trata-se de uma menina negra, que mora em uma aldeia no oeste árido da África – um lugar onde “pouco chove água”, mas onde “Obax” consegue “ver e sentir uma chuva de flores”.

Na narrativa, a menina percorre todo o continente africano, nas costas de um amigo imaginário, um elefante chamado “Nafisa”, nome originário da África oriental, que significa “pedra preciosa”. Em suas aventuras, a personagem vivencia momentos extraordinários, em companhia de uma pedra que ela julga ser o seu amigo elefante. Vê, inclusive, uma chuva de flores, e tenta relatar em sua aldeia, mas seus amigos e familiares não acreditam no que é relatado. Diante da incredulidade dos moradores da aldeia, “Obax” tem um acesso de fúria e resolve enterrar a pedra do lado de sua morada. Para surpresa de

todos, no outro dia, onde havia sido enterrada a pedra, nasce um imenso baobá, uma árvore considerada sagrada pelos moradores daquele lugar.

Ao finalizar a narrativa, permiti que as crianças manuseassem o livro para mais uma vez apreciarem o texto e as imagens. E vendo o grande interesse de todos, tive a ideia de confeccionar uma boneca com as características da personagem.

Conclui, assim, que passei a ter em mãos um novo e poderoso recurso para o trabalho com as crianças, pois, com “Obax”, pude apresentar a elas, de forma lúdica, alguns países do imenso continente africano, o que muito contribuiu para a superação da ideia de que a África é tão somente um lugar triste, pobre, habitado por povos sem cultura relevante, elefantes e leões. A apresentação de uma “outra África” se deu por meio da exposição de imagens e vídeos, e, nesses momentos, a “Obax” era minha “interlocutora”.

Em três meses de aula, o continente que era considerado selvagem e pobre, por aquelas crianças, começou a ser percebido como um lugar de paisagens ricas, cheio de mistérios, culturas e, o mais importante, passou a despertar nas crianças o desejo de viajar e conhecê-lo de perto. Em geral, as crianças sonham em conhecer lugares diferentes e, normalmente, esses lugares são da Europa ou da América do Norte, mas, a partir da história de Obax, a África se tornou o destino sonhado pelas crianças, o que foi percebido por meio de uma nova produção textual e desenhos feitos por elas.

A personagem do livro fez tanto sucesso, que partiu de um menino a ideia de levar a boneca Obax para dormir na casa de cada criança, segundo ele, para poderem aprender mais um pouco com ela sobre a África. Tão bem aceita pelas turmas, a ideia resultou, inclusive, na gravação de vídeos, pelas próprias crianças, de momentos que elas tiveram com a ilustre personagem hospedada em suas casas. O desdobramento dessa ideia foi a criação de um canal no *Youtube*³ para compartilhar a nossa experiência.

³ Link do Canal Encontro Precioso
<https://www.youtube.com/channel/UC7m4LP2ZaQrXtxP3Vw2tZmQ>

Em princípio, a ideia era ler o livro e conversar com os alunos, mostrar algumas imagens do continente africano e, para a culminância do projeto, estava planejada a confecção coletiva de uma árvore representando o baobá. No entanto, tive outra ideia, a de imitar a personagem do livro e também enterrar uma pedra. Arranjamos uma pedra parecida com a sugerida na história e, juntos, enterramos dentro de um enorme latão. Para reforçar o universo fabular das crianças, eu disse que, no continente africano, o baobá demora a germinar, mas o nosso germinaria em uma semana. Para tanto, seria necessário que elas emanassem muita energia positiva.

No dia previsto, a árvore estava lá, toda florida. As crianças foram convidadas a irem até o pátio da escola, onde, supostamente, fariam uma avaliação das nossas aulas para a coordenadora. No entanto, foram surpreendidas com uma chuva de flores e os personagens do livro em cima da árvore. E ainda caracterizamos duas alunas de outra turma, uma como a “Obax” e a outra como a mãe dela.

Foi um momento mágico, flores caindo, enquanto a cortina descobria o baobá. Ali, eu também via descortinados muitos mitos e preconceitos a respeito da mãe África. As crianças vivenciaram aquele momento com muito encantamento, muita magia, acreditando, por instante, que estavam diante de um baobá de verdade, que, generosamente, deixava suas flores caírem sobre corpos e mentes maravilhadas.

O momento foi importante também para que eu pudesse, mais uma vez, confirmar minha hipótese a respeito do valor da literatura infantil para a constituição da identidade das crianças brasileiras. Em específico, das obras que põem em cena personagens que dialogam com o universo da cultura africana, como no caso de “Obax”, em que o texto escrito e as ilustrações retratam, com sensibilidade, a tônica do cotidiano de pessoas com as quais compartilhamos uma importante história.

3. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ONTEM E HOJE NO BRASIL

Para pensar sobre as relações étnico-raciais ou acerca da reeducação dessas relações, é preciso compreender os conceitos de eurocentrismo, etnocentrismo e racismo, observando que estes estão interligados, pois só existe racismo, porque há uma visão eurocêntrica de mundo e a crença de que as melhores culturas, línguas e práticas sociais, econômicas e políticas são as europeias. Dessa forma, configura-se o pensamento etnocêntrico, fundamentado na ideia de que a etnia europeia, representada pela pessoa branca, é superior às demais.

Para o antropólogo e sociólogo Kabengele Munanga (2013), o racismo, como qualquer outra palavra que termina com “ismo”, traz um conteúdo ideológico. Portanto, racismo pode ser compreendido como uma crença que estabelece uma hierarquia entre as raças. A ideologia referida por Munanga (2013) foi desenvolvida entre os séculos XVIII e XX pelas ciências ocidentais, dentro de um pensamento etnocêntrico.

A sociedade brasileira é complexa, plural, diversa e desigual. Sua origem se deu com a chegada dos colonizadores, exploradores, às terras da América. Conforme evidenciam os registros históricos, antes que estes chegassem a essas terras, já viviam aqui diversos grupos indígenas, e muitos deles foram assassinados e escravizados. No decorrer do processo de colonização que se estabelecia, outros povos chegaram, por meio da diáspora africana forçada. Desembarcados, desumanizados, vendidos à revelia como mercadorias. Instituíam-se, a partir daí, as relações étnicas sob as quais a sociedade brasileira foi forjada, dando início à nossa sociedade miscigenada.

Há teóricos que acreditam que, por conta dessa miscigenação, vivemos numa democracia racial. Um deles é Gilberto Freyre, que, em sua obra “Casa Grande & Senzala” (2005), dá a entender que esse processo de miscigenação entre brancos, negros e indígenas ocorreu de forma consensual. No entanto, os inúmeros registros no campo da historiografia, os quais evidenciam o modo conflituoso, perverso e, em grande parte, desumano com que se estabeleciam as relações entre homens brancos e mulheres negras e/ou indígenas, nos levam a crer que Gilberto Freyre foi tendencioso em sua escrita.

Os desdobramentos desse processo ainda podem ser percebidos em vários aspectos, fundamentando-se, primordialmente, em um princípio de segregação e injustiça social, que insiste em manter a pessoa negra, a indígena e seus descendentes em situação de inferioridade, em relação às pessoas que conservam linhagem familiar ou traços fenotípicos característicos do europeu. E, mesmo com tantas evidências nesse sentido, muitos brasileiros são levados a crer que, devido a essa mistura étnica, somos uma sociedade que vive em plena democracia racial. Neste país onde, muitas vezes, a educação é entendida como privilégio, o fato de grande parte da população não ter conhecimento de nossa história, talvez, explique tudo isso.

Para Munanga (2013), na verdade, o que existe é um mito, uma falsa democracia racial sustentada pelo discurso: “racistas são os outros”. Segundo o autor, em cada país, as características do racismo são diferentes. Baseando-nos nesse ponto de vista defendido por Munanga (2013), observamos que, de modo geral, o brasileiro não se considera preconceituoso, pois não se “olha no espelho”, não consegue enxergar os próprios preconceitos raciais, e com isso, está sempre apontando o outro como racista. Muitas vezes, ele aponta os sul-africanos e os norte-americanos, por exemplo, afirmando que “eles é que são racistas”, pois criaram leis segregacionistas. A crença, nesse sentido, é de que, se não criamos leis dessa natureza, não somos racistas. E tudo isso é sustentado por uma educação mítica que desconsidera o que de fato subjaz a nossa formação ética.

O racismo no Brasil se construiu com base na negação. O ato é tão perverso que, quando alguém é pego em flagrante em um comportamento racista, tende a negar a natureza de sua atitude e a culpar a vítima, dizendo que o racismo está na cabeça do negro, que tem complexo de inferioridade. E ainda o culpa por ser racista, como se ele não fosse fruto de uma sociedade, eminentemente, racista. Neste sentido, precisamos entender que o racismo é ensinado tanto para brancos como para não brancos, e cada um lida com a situação, de acordo com a posição que nela ocupa. Torna-se, assim, imprescindível para a nossa sociedade uma reeducação para as relações étnico-raciais, uma vez que, não podemos continuar afirmando que somos todos iguais, que somos um povo miscigenado,

reproduzindo uma ótica gilberto-freyreana, para a qual “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não no corpo [...] a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro” (FREYRE, 2005, p. 489).

Outro aspecto importante a ser pensado é o papel do branco nas relações étnico-raciais, pois, como salienta a psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman (2014), aprendemos a ser racistas por construção social. Usualmente, os pesquisadores costumam investigar sobre o negro ou o indígena para entender as questões raciais, ou como se dá o racismo. Schucman (2014) faz o inverso, tenta entender como se dá o racismo do ponto de vista dos brancos e como o mesmo ato que prejudica negros e indígenas traz benefícios aos brancos. A ideia da pesquisadora, quando escolhe o branco como objeto de pesquisa, é no sentido de racializá-lo, pois, enquanto ele não se perceber como grupo racializado, vai continuar usufruindo de privilégios.

Kundera (2008) nos propõe uma reflexão que ajuda a pensar sobre a condição da pessoa negra e da não negra, no cotidiano de uma sociedade racista como a brasileira:

Quanto mais pesado for o fardo, mais próxima da terra se encontra a nossa vida e mais real e verdadeira é. Em contrapartida, a ausência total de fardo faz com que o ser humano se torne mais leve do que o ar, fá-lo voar, afastar-se da terra, do ser terrestre, torna-o semi-real e seus movimentos tão livres quanto insignificantes. Que escolher, então? O peso ou a leveza? (KUNDERA, 2008, p. 2).

A proposição de Kundera (2008) nos conduz a considerar a escolha do peso como mais legítima que a escolha da leveza, por ele nos permitir uma conexão mais profunda com a realidade, logo, mais significativa. Mas quando se trata da realidade que diz respeito à convivência entre pessoas negras e pessoas não negras, sobretudo se está em questão a igualdade de direitos e de oportunidades, percebemos que essa relação “peso *versus* leveza” impulsiona para a escolha da leveza, visto que, muito mais que o peso, ela garante às pessoas as condições mais favoráveis para a vida em sociedade.

Sueine Souza, procuradora do estado de São Paulo, discorre nesse sentido, em um texto publicado em 2016, no site “Justificando”, da revista Carta Capital:

A “leveza” de ser branco – da maior facilidade de acesso à moradia, à educação, à saúde. Da valorização dos seus traços étnicos -, resulta no “peso” da posição subalterna que ocupam os não-brancos na sociedade brasileira. (SOUZA, 2016).

Na compreensão da procuradora:

[...] a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos foram sistematicamente privilegiados, no que diz respeito ao acesso a recursos materiais, econômicos, sociais, gerados pelos efeitos nefastos do colonialismo e da escravidão. Entender a branquitude é compreender a desigualdade racial pela ótica das inúmeras prerrogativas brancas, individuais ou estruturais, que parte da população brasileira tende a se cegar. Por outro lado, representa olhar o racismo diante das formas de estruturas de poder sociais. (SOUZA, 2016).

Observamos que a leveza, nessa perspectiva, não é escolhida, mas usufruída, conforme as circunstâncias que determinam o lugar que cada um de nós ocupa na sociedade. E ter clareza disso é indispensável para a superação das desigualdades e injustiças ainda tão presentes entre nós. A escolha do peso, na perspectiva defendida por Kundera (2008), é, assim, uma urgente necessidade, posto que é por meio de uma sensível, verdadeira e profunda conexão com a realidade, reconhecendo suas contradições e distorções, que tanto as pessoas negras, quanto as não negras, conseguirão se abrir para a transformação dessa realidade. Acreditamos que um caminho imprescindível para isso perpassa por uma reeducação, conforme discutido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui pra frente.

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas

razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. (BRASIL, 2004, p. 14).

Todas essas reflexões me levaram à certeza de que, na condição de pessoa branca e privilegiada, tenho a obrigação de combater o racismo, o preconceito, a discriminação, e de trabalhar no sentido da reeducação das relações étnico-raciais. Como ponto primordial para o êxito nesse trabalho, reconheço a imperiosa necessidade de desconstruir nossa mentalidade racista e discriminadora, e para isso, não podemos improvisar. Desse modo, superar o etnocentrismo europeu, por meio de pedagogias antirracistas, que promovam a autoestima da criança negra e que proporcionem a ela condições de desenvolver sentimentos positivos, está entre os principais desafios a serem assumidos pela escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos lembram que:

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 N 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos. (BRASIL, 2004, p. 7).

E assim, durante muito tempo, vigorou no Brasil um sistema de desenvolvimento excludente e racista, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola e nela permanecessem. Torna-se, portanto, necessário intervir nesse sistema, e uma das formas de correção das distorções consiste no estabelecimento de políticas públicas que têm como meta sanar ou diminuir as desigualdades.

Podemos reconhecer que uma valiosa iniciativa nesse sentido foi, sem dúvida, a sanção da Lei nº 10.639, no ano de 2003, porque com ela seguiram-se outras importantes medidas. A obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos de história da África e cultura afrodescendente no currículo educacional brasileiro, estabelecida pela Lei, resultou na produção, em grande escala, de livros didáticos e paradidáticos, que discorrem sobre a temática da “cultura negra” e seus desdobramentos, sejam históricos, culturais, linguísticos

ou estéticos. De maneira geral, os materiais propõem discussões na perspectiva de romper com as formas de saber e poder que, ao longo do período colonial e pós-colonial, estiveram presentes nos materiais didáticos utilizados na educação básica.

A chegada desses materiais às escolas representa para nós, professores, uma significativa conquista, pois ela nos possibilita fazer emergir vozes importantes dentro de vários períodos da história do Brasil e, com isso, a ampliar e a relativizar o olhar em relação à nossa trajetória coletiva, que tem sido marcada pela desigualdade de direitos entre brancos e negros. Isso porque, desde a época do Brasil colonial, a sociedade deu ao negro africano e, posteriormente, aos seus descendentes um “não lugar” e, aos poucos, foi-se inculcando nele a ideia de que era um sujeito inferior. Esta chaga de inferiorização do negro deixou marcas profundas em sua vida, afastando-o de sua humanidade.

Compreendemos que assumir o desafio de romper com essa realidade é dever da escola, por isso, os recursos, aos quais hoje temos acesso, devem ser entendidos, ainda, como instigadores para que também nos posicionemos na condição de pesquisadores, na perspectiva de cada vez mais sermos capazes de atuar sobre a causa. E para a compreensão dos fatores envolvidos nela, é válido refletir sobre alguns conceitos apresentados pelo peruano Anibal Quijano, sociólogo e pensador humanista, que desenvolveu o conceito de colonialismo e colonialidade. Para Quijano (2005), o colonizado se livra do colonialismo ao conquistar a independência, ou seja, ao deixar de depender politicamente e economicamente do colonizador. No entanto, ainda continua preso à colonialidade, que é entendida como uma forma de dominação mental, uma espécie de alienação, ao conservar o ideário de uma cultura eurocêntrica.

Na perspectiva de rompermos com esse ideário, tendo em vista a superação do racismo e do preconceito de qualquer natureza, devemos continuar a investir no uso dos recursos que a nós chegaram, a partir da abertura proporcionada pelas políticas públicas implantadas com a Lei sancionada em 2003. E isso deve ser feito de forma dialética, reconhecendo a legitimidade de diferentes vozes e pontos de vista sobre os eventos do

passado, para que também avancemos nas possibilidades de compreensão da nossa própria história.

É válido destacar que, além das Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008), temos como suporte para a reeducação das relações étnico-raciais, o Estatuto da Igualdade Racial, outro importante documento sancionado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, em julho de 2010, e que estabelece ações afirmativas, que têm como objetivo promover a igualdade de oportunidades entre negros e brancos. Em seu capítulo II, artigo primeiro, “Do direito à educação, ao esporte e ao lazer”, o documento diz o seguinte: “os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país” (BRASIL, 2010, p. 15).

Conforme procuramos evidenciar no presente relato, para além dos recursos didáticos e paradidáticos aos quais agora temos acesso, a literatura se ressalta pela sua forma despretensiosa, mas, ao mesmo tempo, intensa de apresentar, em linguagem poética, aspectos da realidade histórica. É válido admitirmos que, muitas vezes, acessamos de modo mais significativo a complexidade de uma dada realidade histórica, por meio de determinadas personagens ficcionais, devido à oportunidade que a literatura nos oferece de compartilhar de subjetividades. Uma aproximação dos sentidos da escravidão e de seus desdobramentos, do ponto de vista dos que sofreram ou sofrem os efeitos da opressão, pode, assim, ocorrer com maior profundidade, por meio de uma experiência estética, na qual também são trazidos à tona os pensamentos, os medos, os desejos, as dúvidas, as angústias, as hesitações, entre outras questões da existência humana.

4. A LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS E DO PRINCÍPIO DA ALTERIDADE

A arte, de maneira geral, muito pode contribuir para a compreensão dos inúmeros aspectos relacionados à nossa trajetória coletiva. Em suas diferentes linguagens,

além de nos convidar a observar, detidamente, aquilo que está sendo representado, ela nos convoca a refletir a respeito das questões envolvidas, no ato criativo e para além dele, como o contexto histórico e o olhar projetado pelo artista. Tratando, especificamente, da arte literária, observamos a importância do papel humanizador que ela cumpre, ao nos apresentar outros modos de pensar, de sentir, de agir/reagir, de existir.

O acesso à leitura literária, sobretudo por meio de obras em que protagonizam, de maneira positiva, personagens representativas do universo da cultura africana, é, desse modo, uma das formas mais favoráveis para a assimilação da importância do negro na formação da nação brasileira. A esse respeito, vale destacar que, na produção brasileira contemporânea, muitos escritores renomados, assim como novos escritores, têm se dedicado a produzir, com sensibilidade, textos e ilustrações capazes de promover a pessoa negra. A obra de André Neves (2011), aqui já mencionada, é ilustrativa nesse sentido, porque traz como protagonista uma menina negra, esperta, inteligente, criativa, aventureira e que, portanto, pode contribuir para que as crianças negras se sintam representadas de forma positiva.

A pesquisadora Arleandra Cristina Talin do Amaral, da Universidade Federal do Paraná e integrante do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB), pautou sua tese de doutorado nas teorias de Erving Goffman, sociólogo norte-americano do século XX, que desenvolveu estudo sobre interação simbólica. Amaral (2013) sustenta a ideia de que o conceito de identidade e o de identidade étnico-racial são socialmente construídos, porque a construção de cada um deles é resultado de uma interação social, por meio da qual o indivíduo vai moldando sua identidade, à medida que lhe são proporcionados elementos que podem ser, por exemplo, o livro literário, muito recorrente na contação de história para as crianças na faixa etária de 5 a 10 anos de idade.

Sobre a construção da identidade da criança, contribui também estudo divulgado nos anais do IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), promovido em 2017 pelo Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas (CEMEP), em parceria com a

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e outras instituições brasileiras. No estudo, Santos (2018) e outros autores afirmam que:

A construção da identidade da criança é algo que vai passar inevitavelmente pelos referenciais que forem a ela apresentados. Neste aspecto, destacamos principalmente, os brinquedos, os personagens de desenho animado e as histórias infantis. Há duas formas de as crianças entrarem em contato com estas histórias: uma é através da oralidade e a outra através dos livros. (SANTOS *et al*, 2018).

Se a constituição da identidade se efetiva na interação com o outro, e se aspiramos que ela ocorra de forma positiva, precisamos oferecer à criança elementos que contribuam com esta lógica, como obras literárias que possam favorecer a construção de sentidos, tanto para crianças negras, quanto para não negras, obras que sejam capazes de por em movimento a capacidade que temos de nos identificarmos com personagens e/ou situações por elas vividas. Nesse sentido, cabe refletir a respeito das distorções decorrentes da ênfase que, muitas vezes, se dá a personagens e cenários distanciados do universo das crianças negras.

Os contos de fada de origem europeia, por exemplo, são narrativas que cumprem papel importante para o desenvolvimento da imaginação da criança, por explorarem universos de reis e rainhas, bruxas, fadas, animais e objetos fantásticos, e com eles impulsionarem a fantasia e a capacidade de correlacionar, no campo do simbólico, a realidade vivida e os mundos representados (FRANZ, 1984). Todavia, o fato de nessas narrativas protagonizarem personagens que têm como características físicas a pele branca e os cabelos loiros merece nossa atenção, pois, se há a tendência de as crianças se identificarem, psicologicamente e fisicamente, com os personagens/heróis das histórias a que têm acesso, conforme salienta Bettelheim (2002), o acesso exclusivo aos contos de fada de origem europeia pode não favorecer esse importante processo, quando se trata da criança negra. Seguindo o raciocínio do estudioso, concluímos que, para a construção da identidade dessa criança, é preciso que haja investimento também em obras cujas personagens apresentem características com as quais ela possa se identificar.

Entre os diversos trabalhos aos quais recorreremos para refletir sobre o assunto em pauta, consta um experimento realizado em 2010, no México (TESTE..., 2010), cujo objetivo era fazer uma discussão reflexiva com algumas famílias a respeito do racismo. O teste foi registrado em vídeo e realizado da seguinte forma: uma entrevistadora colocou um boneco negro e outro branco em frente a crianças de diferentes etnias, e a cada uma delas eram feitas as perguntas: “qual boneco é feio?”, “qual boneco é mau?”, “de qual boneco você gosta mais?”, dentre outras perguntas relativas a aspectos físicos e emocionais dos bonecos; ao final da atividade, as crianças respondiam ao questionamento: “qual boneco se parece com você?”. Um detalhe é que, para o experimento, foi necessário pintar um boneco branco de preto, pois os pesquisadores não encontraram nenhum boneco negro na época.

As crianças de pele mais retinta, mesmo tendo atribuído ao boneco negro todos os atributos negativos, reconheciam que se pareciam com ele, mas ficava claro na fisionomia delas uma grande tristeza em se reconhecer naquele boneco. Quase 90% das crianças entrevistadas elegiam o boneco branco como o mais belo, o bonzinho, o agradável.

O experimento nos dá indicativos de que as crianças negras tendem a negar sua identidade, pois, mesmo sabendo que são negras ou pardas, costumam valorizar aspectos físicos do branco. Provavelmente, isso acontece porque, desde pequenas, são levadas a crer que ser negro é ruim, é feio. E se a identidade é construída na interação, o acesso exclusivo ou predominante a brinquedos, bonecos e histórias de super-heróis brancos, contos de fadas e outros gêneros da literatura que põem em cena apenas personagens com traços tipicamente europeus, pode resultar na fragilidade das condições para que as crianças negras reconheçam a si mesmas, os seus valores e os sentidos de sua participação na sociedade.

A produção seguinte ilustra (figura 1) o modo como a criança negra se sente ao se deparar com brinquedos que representam somente a pessoa branca:

Figura 1 – Relato de uma das crianças



Quando eu era pequena eu ficava na creche, e a nossa brincadeira favorita era fingir ser mãe de alguma boneca. Eu nunca queria ser mãe de nenhuma boneca porque na minha cabeça aquelas bonecas não poderiam ser minhas filhas, elas eram todas brancas eu não me achava parecida com aquelas bonecas. Então nunca era mãe, no Natal alguém me deu uma boneca negra linda, dos olhos cor de mel, pele bem escura e cabelos bem cacheados com um laço vermelho bem grande que combinava com o vestido vermelho de bolinhas brancas. E pela primeira vez me vi em uma boneca, e quis com toda a minha certeza que ela fosse minha filha. Eu chamava ela de Bella, porque ela era a boneca mais bela de todas.

Depois de ganhar a boneca fazia laços combinando para nós duas, e trançava o cabelo dela para ficar igual o meu.

Fiquei com aquela boneca por muitos anos. Até que conheci alguém que naquele momento precisava mais do que eu da boneca.

Ana Carolina Aquino do Nascimento Lima
12 anos 12/5/10/18

Fonte: Ana Carolina Aquino do Nascimento Lima – 12 anos⁴.

Em 2016, Alexandra Loras escreveu um texto provocativo, publicado pelo *Nexo Jornal*, onde propôs o seguinte exercício mental:

⁴ Carta devidamente autorizada para publicação. Transcrição: “Quando eu era pequena eu ficava na creche, e a nossa brincadeira favorita era fingir ser mãe de alguma boneca. Eu nunca queria ser mãe de nenhuma boneca porque na minha cabeça aquelas bonecas não poderiam ser minhas filhas, elas eram todas brancas eu não me achava parecida com aquelas bonecas. Então nunca era mãe, no Natal alguém me deu uma boneca negra linda, dos olhos cor de mel, pele bem escura e cabelos bem cacheados com um laço vermelho bem grande que combinava com o vestido vermelho de bolinhas brancas. E pela primeira vez me vi em uma boneca, e quis com toda a minha certeza que ela fosse minha filha. Eu chamava ela de Bella, porque ela era a boneca mais bela de todas. Depois de ganhar a boneca fazia laços combinando para nós duas, e trançava o cabelo dela para ficar igual o meu. Fiquei com aquela boneca por muitos anos. Até que conheci alguém que naquele momento precisava mais do que eu da boneca.

Tente imaginar um mundo diferente. Nesse mundo, tudo que foi feito pelos negros é considerado inteligente, lindo e incrível e todas as referências históricas são com negros. Um mundo onde os grandes personagens da história são todos negros. Os revolucionários, os historiadores, filósofos, inventores, escritores e até Deus, o ser supremo, é representado como negro e, claro, Jesus Cristo também. Quando as crianças assistem televisão, nos desenhos animados, a maioria dos personagens são negros, assim como os príncipes e as princesas. (LORAS, 2016).

Pensando a partir desse exercício proposto por Loras, nos damos conta do quanto, ao longo da história da humanidade, investiu-se, ideologicamente, na construção de uma imagem do ser humano, que desconsidera a legitimidade e a relevância do negro, na história e na sociedade. Conforme nos lembra Cavalcante (2013), a construção negativa da imagem do negro vem se arrastando há tempos, com destaque no período entre o século XIX e início do século XX, na Europa e no norte das Américas.

Os chamados “Zoológicos humanos” eram bastante populares na Europa e na América do Norte ao longo do século XIX e início do século XX. Também conhecidas como “Vilas de negros” ou “exposições etnológicas”, estas exposições ficaram marcadas como exemplos perversos do tipo de olhar que as sociedades ocidentais construíram sobre outros povos e culturas neste período. A última dessas exposições ocorreu em 1958, em Bruxelas, na Bélgica, onde foi exposta em uma jaula o que era considerada pelos expositores como uma “autêntica família de um vilarejo do Congo”. (CAVALCANTE, 2013).

Cavalcante enriquece seu texto na página do “Museu de Imagens” com figuras e fotografias, uma delas retratando uma criança negra presa em um cercado de madeira e sendo alimentada por pessoas brancas, entre estas, uma criança que também participa do “espetáculo”. Assim, entendemos que, ao longo dos séculos, o racismo vem sendo ensinado – de forma lúdica para uns, de modo extremamente cruel e desumano para outros.

Tudo isso fortalece a crença de que, na construção de sua identidade, as crianças negras necessitam de referenciais positivos sobre seus antepassados, sua cultura e sua história, e de que as crianças não negras também necessitam ver os negros em situações de vivências de direitos a serem assegurados às pessoas, independentemente das etnias. Desta forma, a criança branca pode passar a ver a negra como igual a ela em sua

condição humana e, assim, desconstruir a ideia de que é superior. E a criança negra, por sua vez, pode começar a se perceber tão valorosa quanto a branca, reconhecer melhor seus valores e seus direitos na sociedade e sentir orgulho de sua história, de sua ancestralidade, de sua etnia.

É nesse sentido que compreendemos a importância da literatura infantil para a construção da identidade das crianças negras e do princípio da alteridade, em se tratando das crianças não negras também, uma vez que, em seu papel humanizador, ela pode aproximar os seres humanos, independentemente dos traços que os distingam, e promover a travessia necessária para que uns se reconheçam nos outros, desenvolvam a capacidade de se imaginar na condição dos outros e possam internalizar o verdadeiro sentido do respeito ao semelhante.

Conforme afirma o sociólogo e crítico literário Antonio Candido (1995), a literatura é fator indispensável de humanização e,

[...] sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 1995).

Desse modo, compreendemos que a experiência estética promovida pelo texto literário pode potencializar nossa forma de existir e, com isso, exercer uma função transformadora, em inúmeros sentidos. Na experiência aqui relatada, esse poder transformador da literatura se evidenciou, sobretudo, com as manifestações dos alunos envolvidos nas atividades propostas a partir da leitura da obra “Obax”, manifestações essas que indicam a ruptura com preconceitos de diferentes naturezas, como no caso do menino branco, que teve a ideia de levar para casa a boneca negra, réplica da protagonista da obra, e com ela nos braços gravou um vídeo relatando a importância daquela experiência.

As transformações observadas têm sido inspiradoras, porque confirmam que os caminhos trilhados podem ser muito produtivos para o alcance do objetivo de contribuir para a superação do racismo em nossa sociedade. Por isso, ressaltamos a importância do investimento em projetos educacionais que possam favorecer a construção de outra mentalidade, no que diz respeito à formação e às relações humanas, considerando as contribuições da literatura, sobretudo das obras nas quais protagonizam personagens representativas dos sujeitos que, ao longo da história da humanidade, foram mantidos à margem dos discursos oficiais. Isso porque a identificação com personagens construídas a partir de outros traços étnicos, que não se circunscrevem, com exclusividade, no padrão de homem branco, prestigiado historicamente, produz efeitos de imensurável valor, e ao invés de afastar, aproxima a criança de suas origens e fortalece a sua identidade.

Concluimos, enfim, que o acesso de crianças à literatura que põe em cena, de forma positiva, personagens negras, indígenas, entre outras, e descendentes dessas ou de outras etnias, reconhecendo a legitimidade de suas vozes e a relevância das questões étnicas, históricas e culturais, que dizem respeito a elas, deve ser garantido, ao mesmo tempo, como um direito das crianças e como um dever da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido do trabalho aqui relatado foi se consolidando à medida que ele foi sendo desenvolvido. De início, o objetivo principal era promover o autorreconhecimento das crianças negras e não negras, por meio da literatura infantil. No decorrer da experiência e da posterior escrita, recorri a muitas leituras, vídeos e também conversei com muitas pessoas envolvidas com a temática. Durante o processo, também me reconheci como uma mulher branca, racista e que, como afirma Schucman, também faz parte de um grupo que obtém privilégios pela pertença racial no Brasil.

O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e de produção de um discurso que propaga a democracia e o branqueamento. (SCHUCMAN, 2014, p. 27).

Esse reconhecimento foi muito importante, pois me permitiu perceber que o fato de ser branca facilitou o desenvolvimento de um trabalho antirracista, ao longo de anos, uma vez que, apesar das críticas recebidas e das brincadeiras de cunho racista vindas de alguns colegas, minha condição favoreceu ser forte e prosseguir. Reconhecer o meu racismo também foi muito positivo, pois só conseguimos desconstruir algo quando o identificamos e percebemos a necessidade de superá-lo. Conforme as reflexões de Schucman me fizeram concluir, o meu racismo não se consolidou com base no ódio, mas marcado pelo sentimento de dó, o que também é problemático, pois, no meu inconsciente, os alunos negros sempre precisavam mais da minha atenção do que os alunos não negros, como se a minha branquitude pudesse agregar valor a eles.

Outro aspecto importante no trajeto do trabalho foi reconhecer o valor da participação dos alunos em nossas aulas, visto que, graças às sugestões de vários deles, pude promover atividades muito ricas e significativas, que certamente impactaram de maneira positiva na visão que muitos tinham a respeito do outro. Avalio, desse modo, que foi investindo cada vez mais no potencial humano das crianças com as quais tenho convivido, que pude encontrar caminhos para a promoção de uma relação de equidade, respeito e alteridade.

Enfim, todo o trabalho mudou meu modo de ver o outro, e, com certeza, fez muitos colegas de trabalho e os pais dos alunos refletirem sobre suas posturas racistas. E ainda acredito que, ao lerem este relato de experiência, outras pessoas – sejam ou não da área da educação – ficarão sensibilizadas e assumirão a responsabilidade de lutar por uma sociedade livre de qualquer forma de discriminação, racismo e preconceito.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. *A infância pequena e a construção da identidade étnica: potenciais e limitações sob o olhar do professor*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília-DF: Ministérios da Educação, 2004.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALCANTE, Talita Lopes. Os zoológicos humanos. *Museus de imagens*, 15 out. 2013. Disponível em: <https://www.museudeimagens.com.br/zoologicos-humanos/>. Acesso em: 04 mar. 2018.

DIOUF, Sylviane Anna. *As tranças de Bintou*. Tradução: Charles Cosac. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANZ, Marie-Louise von. *A individuação nos contos de fada*. Tradução: Eunice Katunda. São Paulo: Paulus, 1984.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. São Paulo: Global, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LORAS, Alexandra. Um mundo real, só que ao contrário. *Nexo Jornal*, 02 ago. 2016. Ensaio. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2016/O-mundo-real-s%C3%B3-que-ao-contr%C3%A1rio>. Acesso em: 04 fev. 2018.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Palestra [...]*. Niteroi, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 04 maio 2018

NEVES, André. *Obax*. Ilustração: André Neves. São Paulo: Brinque-Book, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. São Paulo: Ática, 1999.

SANTOS, Fabrício Freitas dos *et al.* A contribuição da literatura infantil na formação de valores éticos e a identidade da criança negra. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda, PE. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainner. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

SOUZA, Sueine. A insustentável leveza da branquitude. *Justificando: mentes inquietas pensam Direito*, 12 dez. 2016. Disponível em: <http://www.justificando.com/2016/12/12/insustentavel-leveza-da-branquitude/>. Acesso em: 04 mar. 2018.

TESTE social sobre o racismo. Produzido por Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. 2010. 1 vídeo (4 min.). Publicado pelo canal MegaMusicall. Disponível em: <https://youtu.be/kGqArTY4HWI>. Acesso em: 22 fev. 2018.



Submissão: 15 de maio de 2019

Avaliações concluídas: 19 de junho de 2020

Aprovação: 19 de janeiro de 2021

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves; VIEIRA, Siomar de Moura. Literatura infantil: uma possibilidade para a reeducação das relações étnico-raciais na escola. *Revista Temporis [Ação]: conexões multidisciplinares em educação*, Cidade de Goiás; Anápolis, v. 21, n. 1, p. 1-30, e-210102, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: inserir aqui a data em que você acessou o artigo.