



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SANTANA – CSTN  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – CCLP**

**FABIANA PEREIRA MARQUES  
MARLENE FERREIRA DA SILVA**

**LITERATURA NA COR DA PELE: discutindo o reconto como caminho para a  
(re)construção da identidade da criança negra**

**SANTANA  
2019**

**FABIANA PEREIRA MARQUES  
MARLENE FERREIRA DA SILVA**

**LITERATURA NA COR DA PELE: discutindo o reconto como caminho para a  
(re)construção da identidade da criança negra**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, Campus Santana, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Esp. Carlos Adriano Dias da Costa.

**SANTANA  
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Setorial do Campus de Santana – UNIFAP  
Elaborado por Bruno Santos – CRB-2/1587

---

M357l Marques, Fabiana Pereira

Literatura na cor da pele: discutindo o reconto como caminho para a (re)construção da identidade da criança negra / Fabiana Pereira Marques, Marlene Ferreira da Silva. – Santana – AP, 2019. 77 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –  
Universidade Federal do Amapá, Campus Santana, Santana – AP, 2019.  
Orientador: Prof. Esp. Carlos Adriano Dias da Costa.

1. Literatura infantojuvenil - História e crítica. 2. Ensino fundamental. 3. Identidade - Crianças negras. 4. Educação de crianças. I. Silva, Marlene Ferreira da. II. Costa, Carlos Adriano Dias da, orientador. III. Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

372.6  
CDD: 22. ed.

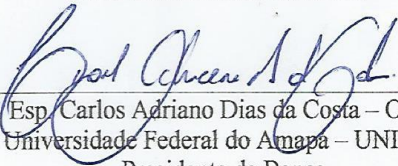
---

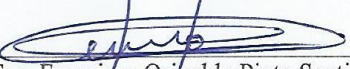
**LITERATURA NA COR DA PELE: discutindo o reconto como caminho para a (re)construção da identidade da criança negra**


Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, Campus Santana, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 14 / 06 / 19

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Esp. Carlos Adriano Dias da Costa – Orientador  
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP  
Presidente da Banca

  
Prof. Esp. Francisco Orivaldo Pinto Santiago  
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP  
Membro Avaliador

  
Prof. Ms. Ana Paula Costa de Arruda  
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP  
Membro Avaliadora

Resultado 9,0

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, pelo discernimento e sabedoria para a melhor condução de nossas vidas.

Aos nossos familiares pelo apoio e paciência ao longo dessa jornada.

Ao nosso orientador pelo companheirismo e auxílio constantes em toda a construção do texto que resultou na presente monografia.

Aos professores do Colegiado de Pedagogia que contribuíram salutar e positivamente em nosso processo de formação acadêmica.

Ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifap, Campus Santana, pela possibilidade e disponibilidade de espaço e recursos necessários à devida conclusão da graduação.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por **objetivo** demonstrar de que maneira o reconto como instrumento pedagógico se articulado à Literatura Infantil Negra pode se configurar em possível caminho para o trabalho de (re)construção da identidade da criança negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de cumprir o objetivo descrito, esta pesquisa optou como **metodologia** pelo uso de procedimento bibliográfico, com pesquisa de tendência exploratória e de caráter qualitativo, incidindo, principalmente, sobre as categorias analíticas identidade e reconto, a partir de referencial adequado a cada uma dessas, como Woodward (2000), Silva (2002), Mendes (2002), Domingues (2007), Santos (2011), Munanga (2012), Hall (2015) para a primeira; e Matos e Sorsy (2009), Pereira (2013), Gomes Júnior (2014), Campos (2016), Pereira (2016), Jovino (2017), Nunes (2018), para a segunda. Os **resultados** alcançados dizem respeito à necessidade de utilização do reconto como instrumento pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da articulação entre os atores da educação de maneira que se torne eficaz para o trabalho de representação e (re)construção da identidade das crianças negras através da problematização de seu pertencimento étnico-racial conforme se pode observar em algumas produções advindas da Literatura Infantil Negra e as **conclusões** apontam inegavelmente para necessidade de que práticas inovadoras não apenas sejam objeto de estudo e investigação, mas também de aplicação no cotidiano das escolas de ensino básico do Brasil, propondo pedagogias de combate e enfrentamento à discriminação e ao preconceito.

**Palavras-chave:** Identidade. Reconto. Literatura Infantil Negra. Ensino Fundamental I.

## ABSTRACT

This research has by **object** to show how the retelling as pedagogic instrument if associated to the Black Children's Literature could be used as a possible way to the work of (re)construction of the black children identity in the Elementary School. To fulfill this point, the research has made option as **methodology** for the use of bibliographic sources, and following the trends of exploratory studies and of qualitative basis by looking, mainly, to the analytical categories of identity and retelling, using authors appropriate to which one, as Woodward (2000), Silva (2002), Mendes (2002), Domingues (2007), Santos (2011), Munanga (2012), Hall (2015) to the first one and Matos e Sorsy (2009), Pereira (2013), Gomes Júnior (2014), Campos (2016), Pereira (2016), Jovino (2017), Nunes (2018) to the second of these categories. The **results** reached said that there is a deep need of utilization of the retelling as a pedagogic tool in the Elementary School united with every educational subject to became effective in the work of representation and (re)construction of the identity of back children through the problematization of their ethnic and racial belonging according what could be seen in some works of Black Children's Literature and the **conclusions** pointed, inevitably, to the need that new practices could be not merely object of study and investigation, but surely of application in the day by day of all the Elementary schools in the Brazil, by proposing pedagogies of struggle against all forms of prejudice and discrimination.

**Keywords:** Identity. Retelling. Black Children's Literature. Elementary School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 ESTABELECENDO UM DIÁLOGO SOBRE IDENTIDADE</b> .....	<b>13</b>
1.1 Identidade e negritude .....	13
1.2 Literatura Negra: um gênero controverso .....	23
<b>2 LITERATURA INFANTIL</b> .....	<b>30</b>
2.1 A trajetória de um gênero “menor” .....	30
2.2 Uma literatura na cor da pele: a caracterização da LIN .....	38
<b>3 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACAIS PELAS LENTES DA LEGISLAÇÃO</b> .....	<b>48</b>
3.1 A lei 10.639/03 e os seus impactos sobre o currículo escolar .....	48
3.2 Recontar histórias para (re)construir identidades .....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>72</b>



## INTRODUÇÃO

A identidade, além de se constituir num processo dinâmico e complexo por se encontrar em constante transformação, ainda é uma das questões mais presentes nos dias de hoje, tratada como sendo problema e discutida em diversas áreas do conhecimento humano, semelhantes à filosofia, às ciências sociais, às ciências da educação, à literatura, por exemplo.

Ocorre que uma das principais tendências de problematização da identidade no contexto nacional encontra-se na atuação dos diversos movimentos sociais, como o movimento negro brasileiro contemporâneo, que na luta por reconhecimento identitário, assim como de direitos constitucionais, vem ao longo de sua história assumindo uma postura de resistência a sociedades racistas, caso constatado no país, que desenvolveram narrativas a fim de defenderem uma suposta democracia racial, contudo, sendo por isso mesmo alvo de constantes confrontos.

As lutas levantadas ao longo desse processo histórico particular que é o brasileiro, desde o início de seu período republicano, em fins do século XIX, mas principalmente a partir da década de 1970, emanaram da necessidade de reconhecimento de direitos, os quais culminaram em conquistas hoje constituídas em leis cujo eco reverbera em vários âmbitos sociais, inclusive na educação. Desse modo, no intuito de intervir e combater a realidade do racismo, pelas vias da educação, a lei 10.639/03, em conjunto com outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam o processo de ensino e aprendizagem, asseguram o trabalho com a história, e sobretudo com as culturas africana e afro-brasileira, possibilitando o repensar de determinadas ideias sobre esse povo, de maneira a se ampliarem as possibilidades de trabalho com temáticas étnico-raciais.

Mesmo à frente dessas aberturas legais, não se vislumbram ainda estratégias pedagógicas dentro do contexto escolar para com a diversidade étnico-racial que promovam efetivamente o enfrentamento às desigualdades raciais e, conseqüentemente, o reconhecimento das outras identidades, isto é, a existência de uma sociedade brasileira pluriétnica.

Partindo disso, reuniram-se esforços para pensar em estratégias que pudessem contribuir para a (re)construção<sup>1</sup> da identidade da criança negra, e conseqüentemente, da não

---

<sup>1</sup> O termo (re)construção nesta pesquisa deve ser entendido como processo através do qual se pretende retornar à origem de determinado evento, nesse caso, ao início do desenvolvimento da personalidade identitária da criança negra de maneira a permitir outra problematização e percepção dessa para que se torne possível a desconstrução de estereótipos e visões de mundo monoculturais e o fortalecimento de um entendimento que motive a compreensão do pluralismo étnico-racial existente no Brasil, o enfrentamento a práticas de discriminação e

negra, visto que se percebe a identidade daquela não ter sido devidamente valorizada nos ambientes formais de ensino, e que “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 16).

Com isto, o interesse em pesquisar as categorias analíticas – identidade e reconto – surgiu a partir de estudos dirigidos, leituras individuais e observações realizadas através de algumas disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, em especial, as de Literatura Infantojuvenil, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, que permitiram a percepção da ausência de tratamento tanto para com o trabalho da contação de histórias, de modo geral, quanto para a valorização de temáticas e/ou conteúdos de natureza étnico-racial dos sujeitos no contexto escolar.

Este interesse se fundamenta também pela experiência no projeto de extensão “Autoafirmação da identidade negra dos estudantes do ensino médio de Macapá”, realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB), vinculado à Universidade Federal do Amapá, tendo por finalidade a investigação da autodeclaração dos alunos do ensino médio de Macapá através da perspectiva racial.

Portanto, ao pensar em um instrumento pedagógico que pudesse contribuir para a (re)construção da identidade das crianças negras, levando em consideração o seu protagonismo dentro de sala de aula, vislumbra-se, entre os disponíveis, o reconto, momento posterior da contação de histórias, portanto, inscrito no bojo desta, como instrumento favorável para o que se propõe se associado à Literatura Infantil Negra (LIN), pois entende-se, na mesma perspectiva de Nunes (2018), que a história, após a contação, continua reverberando na mente da criança, podendo o professor realizar um trabalho para aproveitar este momento.

Nesse quesito, propôs-se como problema a ser respondido de que maneira a modificação nas práticas e instrumentos pedagógicos, entre os quais o reconto, utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser elemento essencial para a desconstrução de estereótipos identitários e a (re)construção da identidade da criança negra, considerando o seu reconhecimento e pertencimento étnico-racial?

O objeto de estudo constrói-se nas características do reconto entendido não apenas como uma modalidade de uso da linguagem, mas também um instrumento pedagógico pelo

qual os alunos/crianças, independente de cor, raça, gênero ou religião podem externar suas percepções sobre determinado assunto, aqui, neste caso, sobre as temáticas étnico-raciais, podendo essas percepções, conforme forem apresentadas, ser problematizadas pelo professor através dos títulos, personagens e enredos que constituem a LIN, o que fortalece a presença desse segmento literário e temático no contexto de sala de aula.

Assim, apesar de o reconto ter sido projetado nesta monografia em conjunto com as competências e habilidades definidas na BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa, compreende-se que as suas características podem ser ampliadas ou apropriadas para as finalidades das outras disciplinas que compõem a matriz curricular daquele nível de ensino, dado o caráter interdisciplinar manifesto por ele. E é nisto que se observa a sua capacidade de recurso inovador tal como se propõe e se pretende dispor defesa neste trabalho.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo principal demonstrar de que maneira o reconto como instrumento pedagógico articulado à LIN pode se configurar em possível caminho para o trabalho com a (re)construção da identidade da criança negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal objetivo se propôs em associação às oito técnicas da contação de histórias, pois é notório que a identidade e a cultura das crianças negras precisam ser representadas e estar presentes no currículo escolar em sentido positivo, para que estas, diferente do ocorrido com seus antepassados, não sejam absorvidas pela cultura dominante, e passem a conhecer e a valorizar a história de seu povo, na mesma medida reconhecendo-se como parte integrante desta.

No tocante aos aspectos definidores desse estudo, optou-se, em razão do modo como se pretende responder ao problema, por pesquisa de caráter qualitativo a fim de se investigar o reconto como instrumento pedagógico específico para o trabalho com a diversidade étnico-racial dentro do contexto escolar que proporcione aos alunos/crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a (re)construção em sentido positivo de suas identidades, em especial, da identidade negra e na esteira dos propósitos expressos em metodologia científica para aquela modalidade de pesquisa (COSTA; COSTA, 2009).

Já em função dos objetivos delineados, nota-se que a pesquisa exploratória (FIGUEIREDO, 2008) é a linha viável a ser seguida, visto que para demonstrar um possível caminho que pudesse contribuir para a (re)construção identitária da criança, fez-se necessário primeiro compreender as características de cada elemento individualmente, desta forma, para a construção do referencial sobre as categorias analíticas, identidade e reconto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica como instrumento e procedimento técnico (FONSECA, 2012), apoiando-se em autores como Ianni (1988), Bernd (1989; 1998), Pereira (1995), Coelho

(2000), Woodward (2000), Silva (2002), Mendes (2002), Jovino (2006), Domingues (2007), Cademartori (2010), Duarte (2008), (2010), Santos (2011), Munanga (2012), Hall (2015), Campos (2016), Nunes (2018), entre outras vozes cujas contribuições podem ser conferidas no decorrer da escritura.

Para tanto, estruturou-se a presente monografia em três momentos distintos, mas interconectados, com o intuito de ser possível responder ao problema levantado, atingir os objetivos informados e despertar o interesse para tema ainda pouco explorado em produções acadêmicas seja em nível da graduação quanto da pós-graduação (*stricto e lato sensu*).

Assim, ao primeiro capítulo compete a composição de referencial teórico sobre identidade no contexto brasileiro contemporâneo, dando-se ênfase à discussão da identidade e da literatura negras. A seguir, no segundo capítulo, apresentar-se-á o trajeto histórico e evolutivo da Literatura Infantil, as características da Literatura Infantil Negra e sua possível contribuição para o trabalho com o reconto. Finalizando-se a monografia com as discussões e demonstrações do porquê da utilidade do reconto para o trabalho de (re)construção da identidade das crianças negras, bem como de que maneira virá a ser tratado na prática docente com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 1 ESTABELECENDO UM DIÁLOGO SOBRE IDENTIDADE

### 1.1 Identidade e negritude

Qualquer discussão que envolva identidade não pode ser expressa em termos simples, e a dificuldade aumenta se a ênfase for dada à identidade negra, principalmente em tempos nos quais se sobressaem posturas de intolerância e se proliferam demonstrações de discriminação e preconceito mesmo à luz de dispositivos legais como as Leis 10.639/03 e 12.288/10, as quais visam combater o racismo em todos os ambientes sociais, tendo em vista, por exemplo, casos recorrentes noticiados em muitas instituições escolares como o ocorrido em escola pública do Rio de Janeiro, mencionado por Bastos (2015), onde, após se ter realizado a leitura do capítulo do livro “Crianças como você”, utilizado para trabalho com as relações étnico-raciais, à uma turma com alunos de idade entre seis e sete anos, foi possível perceber que o racismo está posto como prática e ideologia, já que uma das alunas fenotipicamente negra, ao ser relacionada com a personagem também negra estampada na capa do livro, se opôs a tal comparação, afirmando que nasceu “branquinha”, e essa demonstração findou por estimular as demais crianças a igualmente não se reconhecerem com a personagem em decorrência da cor de sua pele.

Partindo da percepção de que há vários casos parecidos com esse Brasil afora, procurar-se-á, na tentativa de desenvolver um trabalho que colabore para a desconstrução de visões pejorativas em relação ao sujeito negro, estabelecer uma aproximação com um conceito de identidade que consiga evidenciar o processo de (re)construção desta em perspectiva positiva. Sendo assim, optar-se-á, dentre as várias perspectivas teóricas e conceituais existentes, por utilizar a denominada sociocultural<sup>2</sup>, atentando para as discussões propostas por Woodward (2000), Silva (2002), Mendes (2002), Santos (2011) e Hall (2015), autores que trazem considerações relevantes sobre o processo de construção e reconstrução das identidades social e cultural.

Diante do debruçar-se sobre a identidade pelo viés dos autores elencados pode-se perceber que estes entendem e discutem-na como um processo complexo e dinâmico e, conseqüentemente, rompem definitivamente com as concepções biológica e essencialista que

---

<sup>2</sup> Entende-se por abordagem sociocultural um processo dinâmico e relacional que se dá entre os sujeitos em seus contextos sociais e culturais, os quais influenciam constantemente no processo de construção, desconstrução e reconstrução de suas identidades diante do outro, percebendo-se isto em uma busca considerável pela formação de um Eu social (GONÇALVES, 2013).

tratam a identidade como uma verdade absoluta, inquestionável e fixa, esclarece Woodward (2000).

A respeito dessa concepção, Santos (2011, p. 153), em sua pesquisa sobre as identidades culturais, ao categorizar as formas de construções identitárias em grupos tipológicos, vai ao encontro do dito pela autora citada quando descreve os grupos identitários que se formam sob discursos hegemônicos de existência de um “‘ser coletivo verdadeiro e uno’, que acredita ter uma essência fixa e imutável”, ao que atribui a denominação de “identidade de permanência-essência”.

Em continuidade, o autor, utilizando-se dos instrumentais antropológicos advindos de Gilberto Velho (1988), demonstra haver dois tipos de identidade: as que são socialmente fechadas e aquelas socialmente abertas; o que as identifica e ao mesmo tempo as diferencia é o fato de ambas serem social e culturalmente construídas, por outro lado, uma distinção fundamental reside no nível de liberdade que cada indivíduo possui. Assim, uma identidade socialmente fechada, seria aquela na qual não há liberdade de escolha dada ao indivíduo, ele simplesmente deve seguir a cultura que já está posta, pré-determinada. Já uma identidade socialmente aberta aproximar-se-ia de uma concepção mais contemporânea daquela, portanto, mais flexível, posto que os indivíduos, ao terem uma certa margem de liberdade de escolha, podem assumir múltiplas identidades.

Apercebendo-se disto e buscando associação com a ideia da identidade de permanência-essência, nota-se que a concepção de identidade como algo imutável está imbricada no grupo das identidades consideradas socialmente fechadas, haja vista que o já construído se dá no coletivo verdadeiro e uno, portanto, deve ser perpetuado.<sup>3</sup> No entanto, levando em consideração as identidades socialmente abertas, cabe aqui destacar conceitos relativos a elas, uma vez que tal perspectiva está sendo priorizada neste trabalho. Para tanto, Mendes (2002, p. 504), ao debater os seus desafios, chega a defini-las como sendo “socialmente distribuída[s], construída[s] e reconstruída[s] nas interações sociais.” E argumenta que elas serão constantes “construções relativamente estáveis num processo contínuo de actividade social.”

Assim, entende-se que o sentido de relativamente estável se aplica perfeitamente ao caso em questão pelo fato de cada indivíduo no nível de suas interações sociais tender a ampliar, alterar ou até mesmo excluir determinadas características pessoais as quais considere

---

<sup>3</sup> Exemplo bem próximo deste contexto pode ser referenciado à tribo indígena Sapanawa, que foi descoberta no Estado do Acre. O documentário de 2016, Primeiro contato: tribo perdida da Amazônia, produzido pelo Channel Four britânico, relata a experiência do contato com a tribo isolada dos Sapanawa, ou Txapanawa, em 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2k0doays7is>>. Acessado: 14 out. 2018.

interessantes para si. Logo, as experiências externas na medida em que são vivenciadas podem influenciar no processo de reconstrução identitária do eu e do outro, o que é afirmado por Hall (2015, p. 24, itálico do autor) quando menciona que todo ser é incompleto, necessitando das interações para preenchimento de sua “*falta de inteireza.*” Em vista disso, entende ainda o sociólogo jamaicano, a identidade “surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros*” (*Idem*, p. 24-25, itálicos do autor).

Ainda nesta perspectiva, compreende-se em Mendes (2002, p. 505) que tal preenchimento não parte daquilo que é comum, mas do que é estranho e diferente ao eu e ao outro, surgindo diante dos acidentes, das fricções, dos erros e do caos, sendo resultado “do ruído social, dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização”.

Vale ressaltar que os conflitos entre os agentes e os lugares de socialização estão intimamente relacionados com os significados originados dos sistemas simbólicos das representações sociais, desta forma, os significantes produzidos em determinadas culturas são exprimidos em cada indivíduo integrante de modo a demarcar as diferenças não somente culturais, mas identitárias entre eles. Não à toa Woodward (2000, p. 13) afirma ser a diferença o ponto central da identidade, quer dizer, “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades.”

A identidade é relacional na medida em que depende do outro, o diferente, para existir e se (re)afirmar constantemente diante da dinamicidade das interações sociais, tendo em vista que para Silva (2002) a diferença é discursivamente produzida, criando além de relações de poder, um sentimento de pertencimento. Com isso, Santos (2011) já dizia não ter sentido afirmar a identidade para um mesmo de nós, mas somente para um não de nós e com isso reforça a relação indissociável entre ambas as categoriais conceituais.

Como se verifica, diversos são os debates acerca do conceito de identidade, contudo o que se observa nas teorias pós-modernas é que estas giram em torno da desconstrução do ideal de identidade unificada, vislumbrando uma nova visão: a de um sujeito performático, com identidades móveis, transformadas ao longo do tempo (MEIRELES, 2012; HALL, 2000).

Esta concepção dialética entre identidade e alteridade, entre sujeito e sociedade surgiu, como se pode observar, em Hall (2015), quando este descreve o fim do sujeito cartesiano, após as teorias histórico-sociais, nas quais o sistema de referência do indivíduo deixa de ser centrado para ser deslocado, conforme nota-se em Meireles (2012, s.n.):

O conceito de identidade passa ter caráter diferenciado em relação a identidade iluminista e sociológica, uma vez que desarticula estabilidades e, ao mesmo tempo, possibilita novas formas de se conceber as identidades – abertas, contraditórias, plurais, fragmentadas e descentradas.

Assim, é notório que estas novas visões teórico-discursivas em torno da constituição do eu, da cultura, da história, concomitantes à ascensão da globalização, na contemporaneidade, além de culminar na descentralização do sujeito também corroboraram para a insurgência, por parte deste, da autoafirmação e reconhecimento sociais de certas identidades, sobretudo daquelas que “fugiam” do padrão considerado politicamente correto, portanto, aceitável socialmente, como é o caso da identidade negra, entendida por Gomes (2003, p. 2-3) “como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e das narrativas em defesa de uma democracia racial”.

Nesta linha de pensamento, Woodward (2000), ao examinar a forma como as identidades vêm se constituindo, reuniu evidências que apontam para uma “crise de identidade”, de acordo com expressão utilizada pela autora, resultante de mudanças que se dão no interior das múltiplas identidades que emergem, pois estas, ao serem compreendidas como um processo incompleto, passam a se ajustar conforme as contínuas pressões socioculturais.

Como bem se pode perceber, a identidade nacional brasileira se encaixa perfeitamente no exposto até aqui em função de ainda estar baseada numa referência caucasiana-europeia, a qual impõe, por meio de perpetuações de certas ideologias, a superioridade de uma identidade em detrimento de todas as demais que, por se diferenciarem daquela, posto seus membros não se reconhecerem ou mesmo não se sentirem representados, esforçam-se na busca de seu reconhecimento histórico, social e cultural.

Feitas essas observações, na intenção de melhor compreender a identidade negra e como esta vem se articulando ao longo do tempo para se autodefinir como categoria sociocultural, é que o foco de análise se volta para a identidade coletiva destes sujeitos negros dentro do contexto brasileiro, dado que, pela sua formação histórica, o Brasil se apresenta como a mescla de várias identidades que se constituem categorizadas em classe, religião, gênero, cor, idade etc.

Partindo disso, Munanga (2012), também em oposição ao pensamento biológico da classificação das raças<sup>4</sup>, afirma que a identidade negra é uma categoria sociocultural porque

---

<sup>4</sup> Utiliza-se o termo raça em vista das discussões pautadas no determinismo biológico, fundadas da segunda metade do século XIX em diante, quando certas tendências de pensamento acreditavam haver uma raça superior



além de atravessar a questão da negritude enfrenta igualmente uma circunstância social remarcada por um racismo amplo e global.

Assim, por consequência deste racismo, o negro, durante toda sua história foi e continua sendo violentado e silenciado, vindo a criar, em recusa à sua história de opressão, o que se pode compreender mais como um desejo ser outro e não o que é, por acreditar que o branco sendo bem visto socialmente, finda na provocação da autoalienação do negro, o qual passa a delegar a constituição do seu ser próprio e, na mesma medida, a formulação de uma identidade ideal àquele sujeito enxergado como superior a si e perfeito em sua razão de ser, não que de fato o seja, resultando na fragmentação e, conseqüentemente, na perda de uma identidade originalmente negra.

Essa proposição encontra-se reforçada por Costa (1983, p. 5), ao vislumbrar que há na relação negro-branco um fetiche expresso, denominado por ele de “fetiche do branco”, porque “o racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela representação ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal.”

Antagônico ao seu corpo, primeiro porque neste materializa-se, em contraposição aos sinais étnicos característicos de sua cultura, novos sinais nele postos pelo seu contrário. Segundo porque nota-se que esses novos sinais contêm uma força de significação que não se limita à pele, isto é, ao físico, mas transpõe-na e vai se armazenar no imaterial de cada ser, ou seja, na estrutura psíquica.

As conseqüências imediatas desse posicionamento de adesão à inferioridade, à submissão, levam o indivíduo negro a permitir a sua estigmatização como diferente, não um diferente cuja subjetividade seja vista e considerada, mas um diferente percebido apenas como estando graus abaixo de outros sujeitos sociais.

Aqui, portanto, a diferença é um sintoma da negação de uma identidade e não o reconhecimento dela. Exemplos desse sentido de diferença são expressos na visão que o branco tem do corpo negro, na qual reside uma relação paradoxal de fascínio e ameaça: de um lado, o corpo negro é visto como exuberante e ao mesmo tempo sensual; de outro, é visto como selvagem, cujas características estariam comparando-o a um animal, portanto, despersonalizado de contornos humanos.

A gravidade real disso tudo se manifesta nos comportamentos sociais que ao se projetarem para o campo do discurso tentam a todo custo ocultar a existência dessa diferença,

---

e outra(s) inferior(es), a exemplo do darwinismo social professado na Europa e cujos ecos foram ouvidos no Brasil entre fins do século XIX e ao longo do seguinte (BOLSANELLO, 1996).

a qual se inscreve na linha das práticas de preconceito e no conjunto dos atos de racismo, porque, comenta Fonseca (2006), a partir de dados de pesquisas realizadas em São Paulo, no ano de 1988, e no Rio de Janeiro, no ano de 2000, respectivamente, 97% e 93% dos brasileiros declararam não serem preconceituosos, entretanto, apesar de não se reconhecerem, os indícios efetivos de racismo são percebidos cotidianamente em uma sociedade que busca camuflá-lo, o que para a autora impossibilita que se combata efetivamente a discriminação evidente nas falas e nos comportamentos do brasileiro, produzindo um tipo de preconceito típico deste sujeito social, reconhecido por Lima (2009) através da expressão “racismo à brasileira”.

Os resultados das pesquisas apresentados pela autora ainda são válidos para reflexão do longo cenário vivenciado pela população negra, haja vista que mesmo após cento e trinta e um anos do “fim” da escravidão, trezentos e vinte e três anos da morte de Zumbi dos Palmares, figura emblemática do movimento negro, e trinta anos da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que trouxe no artigo 5º, incisos XLI e XLII, decisões significativas que visam coibir práticas de racismo e discriminação<sup>5</sup>, ainda é possível deparar-se cotidianamente com estas referidas práticas, pois como bem lembra Lima (2009, p. 68) a “estratégia de dominação deixou graves seqüelas nas relações sociais do país, que ainda hoje são muito visíveis nas várias formas de preconceito”, justificando a tentativa contínua desse grupo étnico-racial de se manter em constante articulação para se firmar na sociedade de modo a garantir seus direitos.

Em decorrência disso, uma das formas utilizada pelos negros para a conquista de direitos e espaço no Brasil tem início no período abolicionista estendendo-se aos dias atuais, no entanto, apesar de o movimento negro ser impulsionado por pauta específica, juntamente com os demais movimentos sociais que eclodiram na década de 1970, tem buscado a reafirmação identitária de todos os grupos tanto oprimidos quanto excluídos, em reação à desmobilização que enfrentaram após o Golpe civil-militar de 1964, o qual prejudicou sobremaneira o desenvolvimento dessas reivindicações, atrasando em uma década o caminho que vinham construindo (MONTAÑÓN; DURIGUETTO, 2011).

Domingues (2007) evidencia que a articulação entre o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, os sindicatos, os movimento estudantil e populares foi uma bela

---

<sup>5</sup> Por discriminação racial ou étnico-racial entende-se qualquer prática de “distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro campo da vida pública ou privada” (BRASIL, 2010, p. 13).

estratégia de organização e fortalecimento das forças política destes grupos/movimentos para a luta contra toda forma de opressão racial, social, cultural, policial maquiada por um regime civil-militar que negava toda e qualquer forma de racismo, provocando ainda mais a marginalização da população negra; deste modo, o autor ressalta que

o nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo (*Idem*, p. 114-115).

Objetivando o enfretamento da ordem social e a luta contra o preconceito e a violência sustentados pelo sistema, a primeira manifestação pública ocorreu em julho do mesmo ano de criação do movimento nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo motivada pelo assassinato de Robson Silveira da Luz, operário negro morto em uma sessão de tortura, contando com apoio de inúmeras entidades negras e a participação de aproximadamente dois mil representantes da sociedade civil. Essa manifestação ficou conhecida como o início do movimento negro na contemporaneidade e sua inserção na luta pela redemocratização do país (MONTAÑON; DURIGUETTO, 2011; DOMINGUES, 2007).

Tal articulação demonstrou o caráter multicultural que o movimento adquiriu publicamente durante aquele período, alcançando conquistas memoráveis para o anais da história nacional como é o caso de 13 de maio, considerado, primeiramente, como o dia oficial da abolição da escravatura e ressignificado, posteriormente, pelo mesmo movimento no Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, e o 20 de novembro hoje celebrado como o Dia da Consciência Negra.

Em relação à esta última data, Azevedo (2018) conclui, a partir de uma análise otimista, no que se refere à luta política contra o racismo, a importância da adoção do termo “Consciência Negra” em vez de “raça negra” ou “identidade negra”, posto que não se limita somente às características físicas dos sujeitos negros, mas busca abranger os afro-brasileiros ou afrodescendentes que se encontram em situação de opressão. Assim, a partir dessa nomenclatura o que se pretendia era que tais sujeitos conseguissem despertar uma consciência própria de modo a romper com o falseamento da democracia racial que, segundo a autora, apenas dissimula o racismo, passando a se reconhecerem como pessoas de direitos.

Nesta perspectiva, Munanga (2008, p. 102) afirma que as lutas do movimento negro visam alcançar justamente esta consciência, haja vista que priorizam o “resgate de sua

identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural na qual o mulato possa solidarizar-se com o negro em vez de ver suas conquistas drenadas no grupo branco”, e conclui que o movimento negro pelo viés da politização sempre buscou desmistificar a pseudo-harmonia que se esconde por detrás da chamada ideologia da mestiçagem advinda de estudos realizado por Gilberto Freyre ainda nos anos 1930, demonstrando por meio de pautas em fóruns nacionais, as reais desigualdades existentes entre negros e brancos na atual sociedade brasileira.

Em razão do seu processo de estruturação e na tentativa de abalar a política da mestiçagem, o movimento negro buscou a adesão de uma identidade própria objetivando a assunção racial dos negros africanos escravizados no Brasil e de seus descendentes, atribuindo ao termo negro conotações positivas em detrimento de todas as outras significações conferidas de forma pejorativa em momentos anteriores, tornando-se o conceito da negritude um símbolo tanto de resistência como de reconhecimento não somente dos ativistas, mas de um movimento organizado e engajado na luta antirracista (DOMINGUES, 2007).

Destarte, assumindo a identidade negra e articulando-se com as demais classes sociais estigmatizadas, o MNU defendia pautas intimamente relativas às suas causas, como bem se pode observar no Programa de Ação, de 1982:

o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (*Idem*, p. 114).

Ademais, analisando o programa de ações apresentado pelo autor, constata-se que muitas das leis vigentes atualmente, de modo tardio, são resultado de lutas antigas desses movimentos, a exemplo citam-se os direitos garantidos na CF expressos nos art. 5º, 210, 215, 216 e § 1º do art. 242, a Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), fundada em 21 de março de 2003 e hoje incorporada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH), a Lei n. 7.716/1989, que define os crimes oriundos de preconceito de raça ou de cor, a Lei n. 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), incluindo no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-brasileira, quatro anos depois alterada pela n. 11.645/08 que incluiu o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem

como a Lei n. 12.288/10, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, trazendo abertura para a criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) e da Ouvidoria Nacional da Igualdade Racial.

As lutas por valorização e integração sociais impulsionadas pelo movimento negro e demais organizações de resistência, refletiram decisivamente no campo educacional, visto aqueles entenderem que as verdadeiras transformações no âmbito da sociedade só poderiam ocorrer a partir de intervenções na base do sistema educativo, pois mudar o cenário de desigualdades historicamente acumuladas requereu também a criação de políticas de ações afirmativas e alterações substanciais em vários dos dispositivos educacionais legais que por muito tempo perpetuaram a cultura do branqueamento, sustentando a diferenciação entre indivíduos, a mencionar além da LDBEN, a hoje conhecida Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Grosso modo, Carth (2018) vê a BNCC como um ponto inicial de análise da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER)<sup>6</sup>, posto que o próprio documento adensa leis e orientações para reparar desigualdades no Brasil, isto é, na intenção de buscar a verdadeira implementação no currículo escolar de conteúdos referentes à História da África e dos Africanos, da trajetória de luta dos negros e dos povos indígenas, de suas culturas e papéis na formação da sociedade brasileira conforme descrito e assegurado no artigo 26, alínea a, § 1º e 2º da LDBEN 9.394/96.

Deste modo, não se pode negar que a partir das promulgações das leis mencionadas o campo educacional e especificamente o currículo tornaram-se lugares comuns para se debater questões envolvendo a diversidade étnico-racial tão em voga na contemporaneidade, abrindo espaço para que os sujeitos negros antes marginalizados tomassem a cena, desafiando dessa maneira o currículo monocultural em perspectiva de um currículo multiculturalista<sup>7</sup> que compreenda e difunda as trocas de experiências transparecendo dessa maneira as individualidades de cada sujeito e de suas origens étnico-raciais, não obstante, não se limitando à divulgação da tolerância e do respeito, mas indo além, procurando problematizar e

---

<sup>6</sup> A sigla ERER foi utilizada pela primeira vez por participantes do Movimento Negro da Região Norte, conforme relata Carth (2018), considerando isso, lançar-se-á mão desta para se referir à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

<sup>7</sup> O currículo crítico multiculturalista é uma perspectiva que se encontra no campo de discussão das teorias pós-críticas as quais surgiram em reação às teorias tradicionais que defendem um currículo hegemônico com ênfase em uma cultura dominante, branca e machista, para conceber e problematizar a diversidade como questões históricas e políticas, com vista a representatividade das “minorias” na cultura nacional. Nessa linha de pensamento, o currículo crítico multiculturalista passa a operar sobre questões diversas como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, cultura, raça e etnia” (SILVA, 2002, p. 17).

analisar de forma crítica, os contextos em que as diferenças são geradas, conforme ressalta Silva (2002, p. 89), “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão”.

Sendo assim, diante de toda discussão trazida em torno de identidade, embasada em fontes nacionais e estrangeiras as quais direcionaram a um entendimento distinto daquele termo, a fim de vislumbrar o grupo racial negro, foi possível perceber o quão complexo é trazer um conceito que desfrute de ampla aceitação, considerando que cada autor procura dar uma definição própria a respeito de identidade, posto que esta, como se procurou mostrar, é um fenômeno em processo em que os fatores ambientais e históricos incidem sobre ela alterando-a constantemente, de maneira a fazê-la transitar da construção à reconstrução constantes.

Isto posto, e tendo em vista a situação de intolerância e discriminação vivenciada na atual sociedade, é que se põe em evidência o uso da palavra (re)construção por se entender que é condição sem a qual não é possível desconstruir visões de intolerância e discriminação, e avançar nas considerações significativas de cultura e identidade negra, inclusive nos ambientes formais de ensino, cuja relevância se faz sentir na constituição do Estado brasileiro, de modo a produzir o fortalecimento da luta dos movimentos negros no que concerne à integração e valorização de sua etnicidade na sociedade.

Por este trabalho tratar especificamente da identidade de crianças, pontua-se aqui o entendimento de que, dado o fato de estas ainda não terem uma identidade complexa constituída, mas em formação, nada impede que possam internalizar tais visões sustentadas pela cultura na qual estão inseridas e, mesmo inconscientemente, possam propagá-las no ambiente escolar e para além deste, perpetuando aquilo que se quer problematizar a fim de se criar um efeito reverso.

Com isso, mas não somente, acredita-se que considerar na formação escolar desde seu início a pluralidade identitária das crianças como fenômeno real, cuidando para que sejam apresentadas em condições semelhantes à contribuição de todas as culturas que formam a nação brasileira, pode de fato resvalar para a reformulação de uma sociedade mais equânime, portanto, com menor incidência de discriminação e preconceito a fim de se formarem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

Por esta linha de pensamento é que se propõe o trabalho com o reconto e a Literatura Infantil Negra, acreditando que podem contribuir, dependendo do encaminhamento dado pelo professor, para a transição da identidade da criança negra a um nível mais crítico, e,

consequentemente, para a identidade de crianças não negras, dado seu caráter formativo o qual visa desconstruir determinadas visões há muito naturalizadas na sociedade brasileira.

## 1.2 Literatura Negra: um gênero controverso

Verifica-se que uma das formas para se promover o trabalho de reconhecimento da identidade negra, em particular no ambiente escolar, pode se dar através da literatura, em especial da Literatura Negra, visto que em essência a literatura possui caráter polifônico o qual permite a manifestação das diversas vozes dos atores sociais, dentre elas a do segmento negro.

No entanto, a historiografia literária brasileira mostra que nem sempre aquela literatura ocupou ao longo de sua história lugar de considerável visibilidade na contramão do que se nota atualmente, pois, apesar de sua antiguidade atestada por Souza (2006), tal literatura somente ascendeu a espaços de reconhecimento na medida em que os movimentos feministas e negros articularam-se de modo que suas reivindicações fossem percebidas como temas possíveis de serem incluídos em obras que compusessem o cânone literário brasileiro, consequentemente, as reivindicações por novos territórios discursivos contribuíram para a formação de um campo literário que recebeu denominação própria de Literatura Negra (LN), gerando controvérsias desde então quanto ao uso do termo; controvérsias que são abraçadas por autores como Bernd (1998), para quem essa literatura não deve em excesso adquirir ou adotar caráter outro que não o literário, correndo assim o risco de perder justamente os traços que a caracterizam como arte.

Nesta perspectiva, a autora enfatiza que enquanto a LN, em particular a poesia, for utilizada somente como fonte de denúncia explícita, ela acabará por perder sua literalidade poética, uma vez que acredita estar a força literária “mais naquilo que esconde ou camufla, [do] que naquilo que exprime de forma demasiadamente óbvia”, ficando na potencialidade expressiva das palavras e nas entrelinhas os conteúdos que “atingem e modificam o leitor, levando-o a reavaliar sua relação com o outro e com o Diverso.” (BERND, 1998, p. 101-102).

Por outro lado, Duarte (2017, s.n.) compreende que é sim função e responsabilidade da LN agir em favor de temáticas que não possuam amplos espaços para discussão ou que estejam camufladas na aparente igualdade entre indivíduos espalhada socialmente, isto é, ela não pode se furtar de seu caráter político, visto que ao assumi-lo confronta o conservadorismo estético da arte pura e denuncia não somente os valores apreciados pela academia em termos

de conhecimento e comportamentos, mas um racismo agravado pelo discurso miscigenador que pôs o negro à margem social e literariamente.

Esses dois posicionamentos, cada qual em seu campo de compreensão, apontam para visões de mundo a respeito dos usos da arte, nesse caso, da literatura, para fins especificamente artísticos, por um lado, e mais detidamente engajados em uma causa política, por outro. O que em si não anula que esse subgênero da literatura que é a LN possa ser utilizado para um desses dois propósitos nem garante que se o viés de entendimento for mais político estar-se-á comprometendo o caráter literário que esse subgênero comporta.

Nesse sentido, percebe-se que, atualmente, apesar das críticas dirigidas ao uso dessa literatura para fins mais políticos, a LN tem buscado resgatar a memória e a cultura africanas já que o reconhecimento de uma literatura e de uma identidade etnicamente negras torna-se instrumento poderoso contra as paredes que escondem os sujeitos de “pele negra e máscaras brancas”, aludindo-se ao título de conhecida obra de Fanon (2008), celebrado pensador francês da negritude.

Outro ponto bastante debatido em relação a essa literatura refere-se ao uso de sua própria denominação. Tem havido, no campo discursivo literário, um debate acalorado a respeito de qual o caminho ou a escolha mais acertada para um subgênero da literatura cujo objetivo é denunciar o processo de escravidão e o racismo, dar luz mais consistente ao problema da democracia racial e da valorização da identidade negra. Duas opções são postas em jogo: literatura negra e afro-brasileira (ou afrodescendente).

Ao utilizar o primeiro desses termos, com o uso do qualificativo negro, estar-se-ia diante de uma construção literária que privilegia a tomada de consciência dos indivíduos, buscando reafirmar de maneira positiva os “processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado por nossa sociedade. Nesse percurso, se fortalece a reversão das imagens negativas que o termo ‘negro’ assumiu ao longo da história” (FONSECA, 2006, p. 23-24). Por outro lado, qualificar essa produção literária com o auxílio da segunda opção exposta, isto é, afro-brasileira ou afrodescendente, significa embarcar em um jogo de ir e vir, quer dizer, que “insiste na constituição de uma visão vinculada às matizes culturais africanas, e, ao mesmo tempo, procura traduzir as mutações inevitáveis que essas heranças sofreram na diáspora” (*Idem, ibidem*).

A partir disso, deve-se ter em mente uma consideração vital para qualquer compreensão mais consistente do problema: negro e afro- não podem ser utilizados como sinônimos, tampouco literatura negra ou afro-brasileira (afrodescendente) estariam se referindo ao mesmo subgênero literário; elas podem ser complementares, entretanto, essas



duas modalidades de escritas se afastariam em algum ponto. “O ponto nevrálgico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca” (CUTI, 2010, s.n.). Em decorrência disso, assume-se que a LN, parte da literatura brasileira, se encontra “profundamente marcada pelo movimento negro” haja vista que conjuga das mesmas reivindicações levantadas por este como bem afirma Ianni (1988, p. 98); dessa maneira, além de ter o negro como tema central de elucidação, objetiva também “desmitificar, resgatar, afirmar [e] emancipar o negro do fantástico véu ideológico que o recobre, mescla, submerge, esconde, ignora”, caracterizando assim uma literatura produzida por sujeitos conscientes etnicamente para outros sujeitos adultos conscientes com a finalidade de dismantelar o discurso em defesa de uma cultura oficial em detrimento de outras possíveis.

Nessa linha de pensamento, objetivando a ressignificação do termo negro, na intenção de subverter toda a carga semântica negativa que lhe foi atribuída e levando em conta a afirmação feita por Domingues (2005) de que o movimento da negritude, imbuído de autoafirmação, representou uma revolução tanto na linguagem quanto na literatura, é que buscar-se-á evidenciar o termo Literatura Negra por se entender que ela traz em seu escopo as individualidades do ser negro num esforço de autoaceitação, isto é, pode ser usado como expressão consciente do negro que quer criar a si mesmo, e que por isso, particulariza suas produções, dando-lhes características próprias.

Para Bernd (1988, p. 22, *itálicos da autora*) é importante ter ciência de que:

o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um *eu* enunciador que se quer negro. Assumir a condição negra e enunciar o discurso em *primeira pessoa* parece ser o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos.

Em consonância com a autora, Lobo (*apud* MÉRIAN, 2008) entende que a LN é especialmente aquela criada por autores negros ou mulatos dentro de um conjunto de significados que evidenciam a raça negra, bem como do que é ser negro, atrelando à essa discussão fatores de maior amplitude como as religiões de matriz africana, a sociedade e o preconceito, ou seja, é elaborada por um sujeito que se vê e se assume a partir de uma representatividade negra. Com isso, percebe-se que a LN está intrinsecamente articulada com o imaginário daquele que produz o discurso, encontrando-se em um passeio constante entre presente e passado de modo a fortalecer conteúdos que tomam forma e características

distintas, uma vez que a diversidade da escrita literária contribui para que esta se delinee em meio à literatura brasileira, destacando-se em linguagens e temáticas.

Desse modo, Ianni (1988, p. 91), ao construir uma definição sobre a LN, demonstra em sua escrita essa transitoriedade adquirida pela mesma ao proferir que

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para o outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, em devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo.

Este perfil próprio mencionado pelo autor surge a partir do avanço em nível nacional dos vários movimentos negros e da Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (SINBA), no ano de 1972, quando a LN passou a ocupar lugar de destaque, superando a literatura produzida “sobre o negro”, passando a criar uma “literatura do negro *para* o negro”, com particularidades expressivas, sonoras e visuais que a constituem e caracterizam o seu todo literário (LIMA, 2009, p. 72, *itálicos da autora*).

Nesta lógica, não somente a literatura, mas a arte negra como um todo apresentam-se em um trabalho sucessivo de luta contra a discriminação racial, contudo, a sua riqueza não fica apenas no âmbito do engajamento, mas toma o direcionamento de “uma série de inovações estéticas que mostram de maneira criativa o orgulho que o afro-brasileiro tem de suas origens, de sua religião, de sua cultura e de sua sexualidade” (*Idem, ibidem*).

Portanto, a escrita literária negra se aproxima da chamada literatura comum porque além de se preocupar com as inovações estéticas, obedece à mesma estrutura textual de acordo com o gênero no qual se inscreve, encontrando-se nela um conjunto de cinco elementos fundamentais que certificam segundo Duarte (2008) a existência da LN, quais sejam: a **temática**, cujo objeto de escrita é o ser e a vivência negra; na **autoria** encontra-se a figura, quase que exclusiva, de um autor com a tonalidade da pele escura; o **ponto de vista** estar voltado e comprometido a entender a cultura, a história e as problemáticas que circundam a sociedade e o objeto de escrita; a **linguagem** é tomada por uma discursividade com vocabulários e entonações próprias que se entrelaçam ao sentimento de pertença e ressignificação; por fim, destaca-se o **público**, também negro, que se vê e se quer representado.

Não obstante, Pereira (1995, p. 1035) acredita não serem os critérios étnico e temático a melhor forma de definição desta literatura, pois que ao se associarem a obra e o conteúdo à

origem negra, acaba-se, na percepção dele, produzindo uma “censura prévia” aos autores negros e não negros, e, por isso, defende a existência de um “critério pluralista” que possua uma “orientação dialética” capaz de demonstrar a LN “como uma das faces da Literatura Brasileira – esta mesmo devendo ser percebida como uma unidade constituída de diversidades”, uma vez que autores não negros produzem conteúdos que interessam aos negros, não deixando o oposto de ser verdadeiro.

Dito isto, o autor faz uma síntese de escritores de diferentes origens étnicas e movimentos literários, que negando ou não sua identidade, deram início à LN, retratando de maneira diversificada a necessidade de denúncia em relação à opressão social e cultural, bem como da criação de uma “nova sensibilidade” que compreenda estética e positivamente o universo da cultura negra brasileira.

Concomitante a isso, Souza (2006, p. 71, negritos da autora) explica que falar de LN pressupõe então duas questões centrais: a primeira é “**o lugar de quem fala**” seja ele de pertença étnica ou somente de adoção; e a segunda é justamente “**um debruçar-se sobre os arquivos da história do negro passada ou presente e/ou sobre as culturas de origem africana**” que, a de acordo com ela, corroboraram para que essa literatura, inicialmente desprestigiada, em conformidade com as transformações políticas, tecnológicas e sociais abalasse o pedestal do cânone da literatura brasileira. Deste modo, a autora ressalta que

dos seus lugares desprestigiados, mulheres, afro-brasileiras/os, homossexuais, analfabetos juntamente a cultura de massa e a cultura popular atacaram o campo literário e reivindicaram para si a possibilidade de tematizar, no interior deste campo, questões e problemas sociais e passaram a conferir qualificações de etnia e gênero, por exemplo, à literatura (*Idem, ibidem*).

Com isso, percebe-se que os escritores negros, não deixando de falar de si, de suas angústias e alegrias, de fato se sensibilizaram e escreveram passeando por diferentes temáticas, não podendo seus textos, de forma alguma, serem reduzidos e nem limitados apenas a um eixo de composição literária.

A título de esclarecimento e exemplificação, menciona-se Luiz Da Gama (1830-1882), o qual rompendo com os padrões de beleza da mulher branca, destacou a sensibilidade da mulher negra; Machado de Assis (1839-1908), que em sua poesia fez referências diluídas ao negro na denúncia das elites senhoriais escravocratas; Cruz e Souza (1861-1898) retratando o homem negro e a sociedade escravocrata de sua época; Lima Barreto (1891-1922), por sua vez, construiu uma visão crítica a respeito do paternalismo, do clientelismo e do preconceito racial; e Solano Trindade (1908-1974) falando das reivindicações da negritude em busca de

melhores condições de vida, além de outras vozes que a estes se unem seja na denúncia, seja na afirmação de sua negritude.

A partir do exposto, Duarte (2008) demonstra que antes de avaliar e classificar uma obra é necessário atentar-se para o ponto de vista, pois é ele que, articulado com o conjunto de valores e crenças, revelará as intenções propostas pelo autor, evitando-se, de todo modo, determinadas reduções temáticas e sociológicas da LN à cor da pele ou à condição social.

Assim sendo, a compreensão final é a de que forçar a produção de uma literatura, tendo em vista sua redução a um aspecto individual ou outro, é desqualificar que essa produção e, por consequência, essa literatura, tenham condições de se manter como representação de uma cultura humana semelhante à negra.

Destarte, percebe-se que a principal motivação dos autores que se comprometem com LN nos dias de hoje é a denúncia de um racismo e de um etnocentrismo que excluem homens, mulheres negros e afrodescendentes, estendendo-se a um processo de ressignificação, ascensão, reconhecimento e valorização de uma identidade negra individual e coletiva, uma vez que carregam como desígnio uma conscientização e uma reeducação das relações étnico-raciais da sociedade brasileira.

Importante é perceber, nessa linha de pensamento, que a LN, antes de mais nada, é uma forma de arte a qual carrega consigo mais a expressividade de sujeitos que se querem negros, como afirma Bernd (1988), e que, por isso, experimentam diretamente as consequências da discriminação, do que a expressão literal de autores negros escrevendo para um público “idêntico” a si, como se estivesse em jogo, no caso de autores não negros, a própria existência dessa literatura, ou seja, na contramão de posturas reducionistas, a LN amplia-se em todos os sentidos possíveis, quanto aos temas, autores e perspectivas.

Em vista do exposto, a ampliação dos temas trazidos na LN passam a alcançar todas as faixas etárias, ganhando autoridade em novos campos como é o caso da Literatura Infantil, que integra agora em seu *corpus* literário uma dimensão denominada Literatura Infantil Negra, a qual se volta a atenção em virtude de se perceber que ela carrega em seu bojo problemáticas referentes ao corpo e à cultura do ser negro, mostrando-se caminho proveitoso para que seja possível desconstruir quaisquer formas de discriminação e preconceito porventura praticados e vivenciados por crianças ainda nos primeiros anos da vida escolar, pois como é sabido, conforme Paiva, Nunes e De Deus (2010), as crianças, ao darem início à vida escolar, não são desprovidas de conhecimento, mas trazem consigo um conjunto de crenças e noções previamente estabelecidas, que as levam certas vezes, ainda que de forma inconsciente, em reforço ao anteriormente expresso, a assumir determinadas posturas

discriminatórias resultantes do meio familiar e social, os quais exercem grande influência sobre o sujeito (RIBEIRO *et al.*, 2009; SILVA, 2017).

Neste sentido, os autores, embasados numa perspectiva vigotskiana, demonstram que as “ideias da criança a respeito do mundo são construídas a partir da sua relação com o meio e se modificam à medida que os conhecimentos são construídos”, sendo possível entender que aquilo que o “sujeito vivencia nas relações interpessoais é internalizado, (re)apropriado, ou (re)construído, causando modificações na própria estrutura psíquica” (PAIVA; NUNES; DE DEUS, 2010, p. 89).

Pautado nisso, entendendo que a formação socio-histórica do Estado brasileiro deixou bastante vestígios negativos nas relações humanas quando rebaixou os grupos reconhecidamente étnicos ao processo de exploração e miséria social, e que esses vestígios, ao serem reproduzidos e compartilhados, subvertem-se e internalizam-se na mentalidade daqueles ainda desprovidos de criticidade, dado o fato de se encontrarem em processo de desenvolvimento da consciência, é que se propõe, de modo a adequar a linguagem em relação ao assunto à criança, a adoção de um trabalho com a Literatura Infantil Negra, em especial com o relato, para se evitar que casos como o relatado por Bastos (2015), no início deste capítulo, venham a se replicar ou que determinadas crenças e noções sejam ainda mais fortalecidas, podendo as crianças fenotípica e culturalmente negras identificarem-se e se afirmarem como sujeitos sociais com uma trajetória histórica definida, capazes de perceber seu pertencimento étnico-racial através de um novo olhar sobre a (re)construção da identidade da criança em formação.

## 2 LITERATURA INFANTIL

### 2.1 A trajetória de um gênero “menor”

Antes de adentrar propriamente no conceito de literatura infantil negra é necessário, para as finalidades desse trabalho, trazer o conceito de Literatura Infantil reivindicando sua aproximação de sentido do que seja literatura para que se tenha uma melhor compreensão de sua linguagem.

Nessa intenção, percebe-se que a literatura, segundo Lopes (2010), é uma linguagem polissêmica que pode adquirir várias conotações, estando associada ao mundo das artes por se preocupar com a estética do texto, da escrita e das palavras, bem como com o modo de expressão e comunicação a ser produzida por meio destas.

Em Coelho (2000), nota-se que a literatura além de não se deter em uma definição específica, decorrente de sua transitoriedade como linguagem, resguarda modos particulares da existência humana em diferentes épocas e sociedades e, dessa forma, conhecer a literatura que cada sociedade produziu requer esforços para compreender os “valores” e “desvalores” estruturados por elas. Neste sentido, a Literatura Infantil (LI), como subgênero da literatura de um modo geral, possui características familiares à esta, pois também é entendida como “a *literatura* que procura despertar na criança emoções e prazer pelo interesse do narrado” (GÓES, 2010, p. 83, *itálico da autora*), mas ao mesmo tempo apresenta singularidades que a destacam neste campo de estudo.

Assim, a literatura para Cademartori (2010, p. 23) como obra literária

recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido.

Diante disso, a LI, além de compartilhar dessas características, visto ser entendida por Coelho (2000, p. 27) como sendo antes de tudo literatura e “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...”, diferencia-se justamente pela forma com que faz o endereçamento dos textos ao seu leitor, sendo que a “idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta”, bem como “os elementos que compõem

uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou” (CADEMARTORI, 2010, p. 16).

Deste modo, é possível perceber que em essência ambas as literaturas são semelhantes porque compartilham das experiências humanas e da linguagem como recurso de expressão, passando a transformar a vida em arte, porém, o principal determinante que as diferencia é, sem dúvida, o público leitor. Nesta perspectiva, enquanto a literatura possui uma linguagem mais elaborada quando se dirige ao público adulto; a LI, ao contrário, apresenta uma linguagem despojada, mas não superficial, que é própria da criança.

Assim, a LI restrita à criança leitora, gerou, como explica Cademartori (2010), a adjetivação do gênero, fazendo com que este, até pouco tempo atrás, não ocupasse lugar de destaque diante dos outros gêneros literários considerados de maior relevância intelectual, uma vez que não havia a valorização de sua verdadeira função como arte dotada de características específicas ao público infantil e, por isso, vista e classificada como irrelevante socialmente.

Como percebe Garcia (2009), as críticas tecidas à ideia de insignificância a qual norteou a LI, comparando-a com outros gêneros literários, faziam referência ao seu conteúdo de caráter “menor” ou “secundário”, que por bastante tempo foi posto em segundo plano ao ser visto como um gênero de linguagem imatura e ingênua; e por centralizar-se, inicialmente, nas suas finalidades didáticas, como a moralização e a evangelização, ficou conhecida como a arte das intenções pedagógicas moralizantes e não das intenções literárias essenciais à formação integral da criança.

Em vista disso, Coelho (2000, p. 30), na tentativa de desenvolver um contra-argumento diante do cenário de minimização da LI, ressalta que por estar ela “ligada desde a origem à diversão ou ao aprendizado das crianças” deveria ser “adequada à compreensão e ao interesse desse peculiar destinatário”, o que não aconteceu, já que os críticos e o mercado literário da época desprestigiavam a linguagem pueril presente na LI, reconhecendo somente as obras que através de uma linguagem sofisticada produziam reflexões sobre os vários aspectos da vida humana.

A condição de rebaixamento da LI, segundo Coelho (2000) e Cademartori (2010) encontra justificativa em algumas características específicas que o referido gênero adquiriu no século XVII com os escritos de Charles Perrault, visto como o principiante deste campo literário, como, por exemplo, as constantes adaptações – em estrutura, forma, linguagem e gênero – que os textos escritos para adultos sofreram até alcançar o *status* de literatura para a crianças, o que resultou na desconstrução do conteúdo original ao ser submetido ao formato

de livros e de desenhos coloridos associados à diversão, à distração e ao entretenimento que lhes foram atribuídos.

O entendimento comum da LI como um gênero menor, em decorrência de provocar a “perda” de algumas características dos textos adultos para se tornar “infantilizada”, identifica uma visão totalmente equivocada em relação ao gênero, uma vez que é perceptível, em consonância com os estudos da psicologia do desenvolvimento, a necessidade de adequação daquele ao público conforme sua faixa etária e/ou suas capacidades intelectuais, visando ainda desenvolver suas especificidades cognitivas e linguísticas, isto porque a LI como parte da crítica defende não deve objetivar apenas o divertimento, mas algo para além e mais significativo, isto é, deve buscar explorar a interpretação e a reflexão que contribuem para o desenvolvimento da criança.

Importante ressaltar que a formação da personalidade da criança na condição de ser social por meio da LI tem o adulto como sujeito iniciador de um processo que principia no ambiente escolar em razão da necessidade de sociabilidade à qual a criança, em decorrência de demandas convencionadas a partir da modernidade, precisa ser exposta.

Com isso, pela sua concepção normativa, a escola traduz-se no ensinar padrões de comportamento, resultando no sufocamento da LI dado o caráter conservador daquela instituição formal de ensino que se espalha, não somente em torno de seu espaço, mas também sofre constante influência e manipulação da figura adulta durante todo o processo de elaboração do material didático ou na escolha dos paradidáticos a serem utilizados, como se tem no exemplo dos livros.

Nesta perspectiva, a possível dependência do público ao qual esses livros se direcionam incide na adjetivação do gênero, ou seja, aquilo que é destinado para a criança sofre toda uma intervenção do adulto, pois é este quem define, conforme os seus padrões de interpretação e visão de mundo e de homem, o livro mais “correto” ou “adequado” para a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra. Contudo, a LI, a partir de seus enfoques, quando não limitada pelos padrões de interpretação dos adultos, contribui para o despertar da consciência ética, política, social e estética da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua autonomia, posto que, quando é oportunizado a esta ultrapassar certos padrões de interpretação advindos de adultos apresenta-se a oportunidade de ela constituir uma formação conceitual mais ampliada em relação ao mundo, pois, desta maneira, passar-se-ia à defesa da ideia desenvolvida por Cecília Meireles de que a LI não deve ser classificada como um gênero literário *a priori*, especificada pelo olhar adulto, mas um gênero *a posteriori*, em que a própria



criança, de acordo com suas preferências, escolha o livro para lê-lo e utilizá-lo a seu contento (*apud* GÓES, 2010).

Destarte, a LI não seria definida como algo fechado escrito do adulto à criança, em obediência a uma hierarquia de existência ou a uma equivocada defesa de saber aquele o que é “melhor” para essa, mas deveria ser aquilo com o qual ela se identifica e lê porque gosta, porque lhe agrada, independente da faixa etária.

Nesta linha de pensamento, entende-se em consonância com Meireles (*apud* LUZ, 2018, p. 21) que

em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo à crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela satisfaz ou não. Pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que o não foi, venha a preferir o segundo.

Como resultado dessa discussão, é patente o fato de que a LI, quando comparada a outros gêneros literários, em nada se configura como um gênero menor, pelo contrário, ao longo de sua trajetória, levando-se em consideração sua contribuição, desenvolvimento e evolução no cenário nacional, principalmente a partir da década de 1980, que culmina no processo da redemocratização da sociedade brasileira, nota-se um nível de aperfeiçoamento em seus padrões estéticos e éticos, que impulsionam a sua força de expressão inegavelmente à categoria de Literatura (JOVINO, 2017).

Portanto, pode-se dizer que a LI sempre esteve no bojo da cultura, pois desde o início de sua história vem se fazendo presente no desenvolvimento das pessoas, conforme a época, como bem se pode observar em Cademartori (2010), sendo que tal literatura já havia surgido antes mesmo das coletas realizadas por Perrault, pois estas eram organizadas com enfoques distintos, adotando por critério a divisão social de classe, quer dizer, enquanto a camada elitista acessava a chamada literatura pedagógica, a qual incluía os textos mais elaborados da época escritos pelos jesuítas, dado o seu poder aquisitivo mais elevado; para a camada popular, por sua vez, restava apenas a literatura oral, de linguagem simples, envolvendo ditos e provérbios folcloristas, configurando-se a “idade oral do mito”, de acordo com expressão extraída de Góes (2010).

No entanto, cabe esclarecer que a LI teve seu marco como gênero literário, somente no século XVII, na França, a partir dos contos coletados, adaptados e literalizados por Perrault, em razão de não haver uma concepção pré-estabelecida de infância e criança nesse momento,

já que se trata de período anterior ao surgimento destes conceitos no vocabulário das ciências humanas, momento em que os contos populares eram providos de conteúdos realistas.

Dessa forma, nota-se a presença da LI ainda na Idade Média sendo utilizada como ferramenta para a propagação e controle da fé de orientação católica romana, repleta de discursos moralizantes e religiosos visando eliminar qualquer tipo de ameaça para garantir a estabilidade da atual estrutura de poder: a monarquia.

A adesão ao gênero se deu com o intuito de alcançar a camada popular composta tanto pelos adultos como pelas crianças, posto que para a concepção de sociedade da época não havia necessidade de se fazer subdivisão em públicos considerados semelhantes em mentalidade, uma vez que a ignorância do povo até então era considerada parecida com a inocência da criança, devendo serem moldados conforme o interesse de sociedade que se pretendia constituir em meio aos conflitos culturais e sociais expandidos no final desse período; assim observa-se que a literatura, desde as origens, “aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações” (COELHO, 2000, p. 29, itálicos da autora).

Partindo desse mesmo conceito de sociedade, Perrault inicia, no século XVII, a coleta das narrativas populares da Idade Média; por pertencer a uma classe burguesa e culta, defendia os mesmos interesses da Igreja romana, considerada maior e mais fidedigna referência nas decisões sociais, daí o fator do caráter extremamente conservador a contribuir para a plena aceitação no modelo de sociedade defendida e efetivada. Apesar de sua aversão ao povo, pelo forte traço de oralidade, superstição e tradição e por acreditar que tais categorias são praticadas por pessoas inferiores, Perrault utilizou-se destas para coletar seus contos e, para tanto, se amparou em dois pontos basilares no processo de adaptação: o didático e o popular, na medida que seu interesse em criar uma arte convencional moralizante<sup>8</sup> direcionava as narrativas populares para uma literatura caracterizada como pedagógica, subvertendo a dimensão folclórica revelada como fantástico e maravilhoso para a classe aristocrata.

Desse modo, pode-se observar pela fala de Cademartori (2010, p. 44) que “maravilhosos ou humorísticos, os contos populares, antes da coleta, destinavam-se ao público adulto e eram destituídos de propósitos moralizantes”, dado o seu forte elemento

---

<sup>8</sup> Além dessa função **moralizante** presente na literatura infantil desde Perrault, Cademartori (1980) e Bettelheim (2015) ainda indicam outras duas possíveis funções que essa literatura em particular conteria, sendo estas a **pedagógica**, pois observa-se forte inclinação para o cultivo e o desenvolvimento de competências e habilidades formais nas crianças, como a leitura e a escrita, por exemplo, funcionando a literatura infantil, inclusive, como instrumento eficaz de letramento às crianças; e, do outro lado, a função **psicológica**, visto que a literatura infantil, a partir dos temas de que se propõe a tratar, como a perda, a morte, conflitos familiares, o amadurecimento do corpo etc., serve de fonte auxiliar para que as crianças possam lidar com algumas questões características da idade e superá-las à medida que evoluem cognitivamente.

cultural mais agregador e socializante que direcionado, como posteriormente se passa a sentir, de erudição ou edificação pessoal. Ressalte-se que, nesse público, também se incluíam as crianças vistas no período como pequenos adultos, em decorrência da ausência de sentimento em relação à infância o qual somente iniciou no decorrer do século XVII no seio da Igreja, estendendo-se à classe mais privilegiada desse momento: a burguesia.

Nessa linha de pensamento, o historiador francês Ariès (2011, p. 28) testemunha indubitável descoberta da infância no século XIII, mencionando que “sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.”

Assim, como resultado do desenvolvimento do sentimento de infância no período acima propriamente identificado, observa-se o surgimento da preocupação de se dedicar uma produção literária que pudesse corresponder às necessidades infantis acompanhando a variedade desse público e suas especificidades (DILL, 2017).

A partir disto, o processo de adaptação das narrativas reunidas por Perrault<sup>9</sup> demarcou a diferenciação dos contos a serem destinados às crianças através da construção de arquétipos de bem e mal, baseado em sua moralidade burguesa e cristã, presentes nos contos de fada utilizados para mascarar as realidades dolorosas das narrativas; assim, na medida em que a criança lentamente vai sendo reconhecida como um ser de necessidades específicas, os princípios educativos moralizantes, dissertados em seus contos, vão adquirindo maior ênfase.

Essa arte de escrita dos contos de fadas a partir da pesquisa do folclore teve continuidade, no final do século XVIII e início do século XIX, com os Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm na Alemanha, quando ocorriam as mudanças sociais, econômica e culturais significativas derivadas do fenômeno da Revolução Francesa que contribuíram para a confirmação da LI através dos livros editados que delinearão características particulares e atrativas do gênero à faixa etária. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

---

<sup>9</sup> Note-se que o ressurgimento da LI após essa fase de demarcação envolvendo Perrault, os Irmãos Grimm e Andersen ocorrerá no século XX e muito em razão das novidades conceituais trazidas pela psicologia experimental “que, revelando a Inteligência como o *elemento estruturador* do universo que cada indivíduo constrói dentro si, chama a atenção para os diferentes *estágios de seu desenvolvimento* (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. Revelou, ainda, que cada *estágio* corresponde a uma *certa fase de idade*. A *sucessão* das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. As idades correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança ou do meio em que ela vive. A partir desse conhecimento do ser humano, a noção de ‘criança’ muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários” (COELHO, 2000, p. 30, itálicos da autora).

No mesmo século, na Dinamarca, Hans Christian Andersen traz a sua parcela de contribuição ao gênero literário infantil, porém, se diferenciando de Perrault e dos Irmãos Grimm porquanto seus escritos eram originários não de contos coletados de períodos precedentes, apesar de também fazer uso de alguns, mas porque suas obras enfatizavam fatos presenciados na cultura de sua época, inclusive experiências vividas por ele próprio que foram exteriorizadas através da escrita de contos, atribuindo ênfase às problemáticas do momento e denunciando, através desses, os estereótipos causadores de exclusão social, ou seja, suas histórias estão muito próximas das realidades vivenciadas, como menciona Saade (2013).

Passando-se do contexto internacional e adentrando-se no nacional, mais precisamente em fins do século XIX, a LI paulatinamente vai ganhando notoriedade no cenário da literatura brasileira em razão da série de tendências culturais e de pensamento advindas de fora estarem ganhando força e se expandindo consideravelmente nas manifestações e produções artísticas do país.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), a mudança no cenário se deu motivada pela busca de soluções para problemas basilares da sociedade brasileira que refletiram diretamente no ambiente pedagógico, momento em que grandes empresários optaram por investir no setor escolar e, por consequência, no público infantil, fato que estimulou o mercado editorial para a produção de obras voltada para este público, objetivando contrapor-se ao preocupante cenário concentrado mais na divulgação e venda de obras estrangeiras por volta de 1880, estas que na maioria dos casos eram editadas em Portugal, portanto, escritas no português lusitano ou lisboeta, que se distancia quanto ao uso, aos costumes, isto é, quanto à prática languageira<sup>10</sup>, das crianças e do povo brasileiro.

Conforme referem-se as autoras, a LI acabou sendo direcionada para o plano escolar a partir de um caráter ideológico que tinha a intenção de formar cidadãos, logo, vê-se que os textos infantis trabalhados nas escolas estavam a serviço de um plano educativo que cria a reprodução, através dos textos, de determinados valores e comportamentos tidos como modelos ideais de sociedade, e, portanto, dignos de serem cultivados no espírito das crianças, além de oportunizar corrigir desde cedo *déficits* de linguagem, já que os escritos tendiam a seguir a norma culta da Língua Portuguesa como praticada no Brasil.

Em suma, as obras postas para a infância aderiam às regras impostas pelo mercado escolar e assim permaneceram até início do século XX quando Monteiro Lobato e Cecília

---

<sup>10</sup> Prática languageira é noção introduzida na linguística, durante a década de 1970, com o sentido de produção verbal, enunciação ou fala. “Como qualquer prática social as práticas [e atividades] languageiras são determinadas e restringidas pelo social e, ao mesmo tempo, elas *produzem efeitos* sobre ele, contribuem para transformá-lo” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 397).

Meireles, considerados os sucessores desse primeiro ciclo da LI, adentram no ramo trazendo inovações que valorizam as especificidades infantis (CAMPOS, 2016).

Os motivos do porquê muitos veem hoje Monteiro Lobato<sup>11</sup> como iniciador da LI no país podem ser justificados pelo fato de que este soube manejar suas produções com sensibilidade e inteligência, dotando-as de particularidades do povo, o que na época não era comum de se ver, já que os escritores eram quase que unanimemente seduzidos pelo olhar estrangeiro, não ampliando o olhar para o que era interno, ou seja, para a cultura local, e raro quando o faziam era de uma maneira superficial na qual o leitor não conseguia se identificar com os elementos descritos.

Nesse sentido, apesar de não levantar expressamente bandeiras contra discriminação ou formas de preconceito, algo incomum na época, pode-se dizer que em Lobato a literatura vai aos poucos voltando seu olhar mais para o interior da cultura brasileira, sem, no entanto, deixar de fazer uso das indispensáveis contribuições do acervo estrangeiro. Ademais, o escritor faz transparecer aquilo que é peculiar no povo brasileiro e junto a isso traz à tona inquietações a respeito das diversas mazelas sociais de seu tempo, mesmo sem pretender apontar caminhos ou soluções; via considerada difícil dado ser próprio da literatura servir primeiramente como entretenimento da sociedade na qual ela vai se estabelecer.

Assim, Lobato se põe contra a corrente e as modas de seu tempo, pois insere em sua produção temas polêmicos, fazendo desta um canal de denúncia, como menciona Cademartori (2010, p. 52) ao contrapor a ideia de que a “literatura era entendida como ‘sorriso da sociedade’”, e aceitando certa responsabilidade nas advertências que parece dirigir ao seu público sobre a relação entre a “literatura e as questões sociais.”

Lobato estava convicto do grande papel da literatura na construção do ideal de sociedade do seu tempo, vendo no livro possibilidades de transformar pensamentos, e esforçando-se para fazer com que o leitor se sentisse participante ativo em suas tramas ficcionais; para ele a maior conquista que a literatura e, conseqüentemente, a leitura de suas obras poderiam trazer aos leitores seria a liberdade e a esperteza de utilidade da consciência nas mais diferentes circunstâncias, permitindo enxergar um cenário diferenciado para além daquilo que se vê e se propõe, estas seriam condições fundamentais para a desconstrução de ideias totalitárias que se sustentam na ignorância do não pensar diferente.

---

<sup>11</sup> Importante mencionar que os textos de Moraes (1997) e Lajolo (1998) acenderam uma discussão que se tornou mais aberta, chegando ao STF a partir dos anos de 2010, quando o Iara (Instituto de Advocacia Racial e Ambiental) impetrou mandado de segurança contra uma das obras de Lobato, *Caçadas de Pedrinho*, sob a alegação de racismo. Para maiores detalhes ver Costa Neto (2015) e Godoy (2016).

Esse novo olhar trazido por Lobato possibilitou nos anos posteriores, principalmente a partir da década de 1970, um aumento significativo nas produções e publicações de literatura para o público infantil. Dado esse fato, cabe menção a alguns autores, entre os quais tem-se: Ruth Rocha com *Marcelo, marmelo, martelo* (1976); Maria Heloisa Penteado com *Lúcia Já-Vou-Indo* (1978); Ziraldo com *O menino maluquinho* (1980); Ana Maria Machado com *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981); Marina Colasanti com *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982); Eva Furnari com *Assim Assado* (1991); Silvana Tavano com *Como começa* (2008) entre outros nomes e obras que compõem o considerável arcabouço dessa literatura em terras brasileiras.

Apesar dos autores mencionados contribuírem para o desenvolvimento e a expansão de uma LI com temáticas mais ampla, outros como Geni Guimarães, Heloísa Pires Lima, Valéria Belém, Lucimar Rosa Dias, Madu Costa, Bell Hooks, Rogério Barbosa, Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga, preferiram se dedicar à escrita de uma LI bem mais específica de modo a envolver as singularidades e individualidades da África e da criança negra, dando continuação e sustentação ao subgênero hoje conhecido como Literatura Infantil Negra (LIN).

## 2.2 Uma literatura na cor da pele: a caracterização da LIN

Resgatando a noção de literatura fartamente explorada anteriormente e partindo da ideia de que esta se configura como campo extremamente polifônico, em que qualquer produção literária surge da necessidade de se dar voz e visibilidade a questões que encantam, incomodam, interrogam, fazem refletir sobre situações sociais ou mais íntimas, pois a literatura, além do mais, também possui uma função de denúncia e transformação.

Atentos aos problemas relacionados à identidade negra, alguns escritores no Brasil iniciaram uma produção singular que visou justamente a discussão daqueles problemas e de que maneiras seria possível utilizar o ambiente próprio da literatura para mostrar que não apenas a discriminação pela cor da pele existe como se reproduz socialmente nos comportamentos individuais ou coletivos e nos hábitos linguísticos sem que muitas vezes as pessoas se deem conta de que agem de maneira discriminatória.

Diante do desafio mais particular de mostrar como essas situações ocorrem em ambientes formais de ensino, fazendo com que crianças negras cheguem ao ponto de negar sua identidade individual e, conseqüentemente, seu pertencimento étnico-racial é que tem se consolidado nas últimas décadas um tipo de literatura comprometida com essa tarefa: problematizar, expor e contribuir para a desconstrução de paradigmas preconceituosos e falta

de percepção da multiculturalidade característica das sociedades humanas no século XXI, esse tipo de literatura é aquela à qual já se fez referência, a Literatura Infantil Negra (LIN).

Esta por sua vez, apesar de apresentar diferenças daquela tratada anteriormente, qual seja, a LI, contém semelhanças quanto às suas origens; neste contexto, Campos (2016, p. 58) demonstra um ponto comum entre elas: ambas “surgiram a partir de narrativas orais que, originalmente, não eram destinadas à infância, mas à sociedade como um todo.” Contudo, a grande diferença a ser percebida é que enquanto os primórdios da LI se reportam à tradição oral de países ocidentais como a França, Alemanha e a Dinamarca, os da LIN remontam ao oriente, mais especificamente, “a algumas regiões da África onde a preservação e transmissão da cultura amparava-se na oralidade”; tal preservação e transmissão tinham como referência a figura dos Griôs<sup>12</sup>, tradicionais contadores de histórias; findando em duas tradições orais distintas.

A partir disso, referenciando a LIN é que se pretende apresentar os elementos que a compõem, os temas de que trata e como tem sido utilizada ou não como recurso didático-literário fundamental na educação básica brasileira. No entanto, uma questão importante é saber por que a necessidade de uma literatura específica para o público infantil negro se já se tem a constatação da existência, conforme se pontuou acima, de um subgênero denominado de LI e da mesma forma um subgênero dedicado às questões da cultura negra, a LN?

Essa indagação constitui-se como fundamental, pois permite compreender a relevância que o surgimento de uma literatura mais particularizada tem na conjuntura social, além do entendimento de que o despontar da LIN está intimamente ligado às origens da própria literatura infantil, mas havendo o estabelecimento de relações, semelhanças e diferenças entre ambas.

Nesta ótica, Luz (2018, p. 26) deixa mais consistente a indagação acima, ao escrever o seguinte:

Analisar a relação entre literatura infantil e negritude é refletir sobre um contexto de ausências. Inicialmente porque a própria história da literatura infanto-juvenil ainda está em construção e, ao tratar a literatura afro-brasileira, a questão é complexa, uma vez que existem vários problemas referentes à historicidade do personagem negro no Brasil.

---

<sup>12</sup> As histórias orais africanas ganharam força na figura dos Griôs, considerados bibliotecas vivas, acervo coletivo, comunicadores da tradição oral e patrimônio cultural; cabiam a eles o papel de coletar, preservar, transmitir e retransmitir às gerações posteriores os saberes, mitos e lendas seculares coletados no contexto das diversas aldeias e tribos africanas. Em razão disso, sua figura e sua importância para a manutenção da tradição oral também passam a ser representadas na LIN (SILVA, 2012).

Na busca de possível resposta, tem-se que no Brasil a LIN somente reivindicou espaço na produção da literatura infantil ao confirmar que esta, desde seu surgimento, não tratou de igual maneira seu público-alvo, as crianças, sendo mais grave ainda a percepção dessa desigualdade com aquelas que apresentavam características fenotipicamente negras. O que encontra possível explicação no fato de os pioneiros da LI no país estarem imersos em um contexto de época marcado pela tônica do discurso colonial e por teorias deterministas que tentaram a todo custo defender a superioridade do indivíduo caucasiano.

Portanto, em razão do espírito da época, esta literatura chega em terras brasileiras comprometida com a defesa dos mesmos traços e valores sobre os quais foi gestada na Europa do século XVIII, isto é, com uma forte carga moralizante e um apelo pedagógico na educação das crianças.

Ressalte-se que esse primeiro movimento da literatura infantil aqui estava orientado para a apreciação de um público muito seletivo, de crianças pertencentes ao grupo social burguês, conforme afirma Castilho (2004, p. 108), “a partir de então, a criança brasileira pertencente à burguesia passa a ter acesso às obras clássicas de origem estrangeiras, as quais eram traduzidas ou adaptadas.”

De lá para cá, mudanças graduais foram acontecendo nessa literatura, de natureza temática, estilística, estrutural e de orientação ideológica, contudo, em vez de contribuir para que a criança negra reconhecesse sua identidade individual e seu vínculo cultural, contrariamente, observa-se o encaminhamento de um processo de negação, pois é possível confirmar que esse subgênero literário passa a ter a sua constituição no país a partir da produção do escritor paulista Monteiro Lobato, ou seja, é a partir da iniciativa deste que o segmento infantil será agraciado com produções inéditas que ganham corpo na descrição das vivências nacionais, contudo, é notório nas suas obras o trato das questões sociais, e não a mera repetição de uma estrutura característica da LI como a escritura de contos de fadas.

Percebe-se pela exposição de Corredor (2007, p. 6), a constatação do pioneirismo de Lobato quando aquele depõe que “ele foi o primeiro a expor abertamente às crianças temas de abrangência nacional e universal, como o preconceito racial”, não necessariamente como defensor ou acusador. É importante ter em mente que em torno de Lobato orbitam duas tendências de análise, cada uma buscando sentenciar a que, de fato, sua obra se propôs.

De um lado, aproximadamente até os anos de 1970, ele é descrito como autor engajado e preocupado com a persistência da divisão entre indivíduos na sociedade brasileira de sua época, portanto, um Lobato denunciando o racismo contra os negros no Brasil. De outro lado, a partir de 1980, tem-se nas leituras de revisão de seus escritos, a percepção de um Lobato



mais preocupado com a arte da escrita, apenas pintando a sociedade na qual viveu, sociedade que compartilhava da moda importada do continente europeu, apoiada numa leitura equivocada do darwinismo, que não apenas propunha a diferença entre indivíduos, como rebaixava o homem negro na divisão de classes, defendendo uma hierarquia na qual ele estaria abaixo de todos os demais, como bem demonstra Lajolo (1998, p. 26) ao mencionar que

se o conjunto da obra infantil lobatiana confirma e reforça a marginalidade da cultura popular representada por Tia Nastácia [a negra de estimação], esta marginalidade ganha tintas trágicas na obra adulta do escritor. Em pelo menos dois contos não infantis a mesma marginalidade ressurgiu, conduzindo a desenlace diverso: tanto o jardineiro Timóteo quanto o negro Leandro (de Bugio Moqueado) podem emblematizar, no fim trágico de cada um, a impossibilidade de sobrevivência de certos segmentos da população brasileira a partir da instauração do processo de modernização.

Desta perspectiva, o escritor paulista, partilhando de um projeto ideológico de modernização da sociedade brasileira, recém-saída do longo período de escravidão, reproduzia em sua obra uma visão determinista de mundo, de homem e de sociedade, por isso, não estava necessariamente comprometido com denúncias de racismo ou formas de preconceito contra a população negra, mas simplesmente retratando os traços mais comuns atribuídos ao negro no final da década de 1920 e início da seguinte como indivíduo supersticioso, afetuoso, conhecedor do folclore, ignorante, de raciocínio simples e servil; porém, como conclui Corredor (2007, p. 18) eles estavam lá retratados mais como uma “referência a quase tudo que deve ser superado na realidade brasileira, através de uma cooptação pragmática ou eliminação, do que de fato como uma contribuição ativa à nova realidade sonhada”.

Neste sentido, Lobato, preocupado com um mundo letrado e com uma sociedade economicamente desenvolvida, não só demonstrou em seus contos adultos/infantis as desigualdades presentes entre os sujeitos brasileiros, mas reforçou o fato de que a visão de LI da época renegou a criança negra, deixando-a alheia a este campo literário, já que era fruto da camada mais pobre e inferiorizada da sociedade, e, portanto, não digna de receber os mesmos tratamentos que a população branca, comportando consequências que resvalam neste gênero até os dias de hoje.

É sabido que após Lobato, muitos escritores, em grande parte nele inspirados, se esforçaram por construir uma literatura com ênfase na identidade nacional que reforçava a “naturalização das relações raciais hierarquizantes”, que transmitiam “ideias preconceituosas

acerca dos negros” (CAMPOS, 2016, p. 54) de modo a fazer com que as obras criadas, a partir da universalização de bases eurocêntricas, pudessem servir de fundamento ou defesa de uma estrutura e valores sociais determinados, num constante esforço em acompanhar o processo histórico brasileiro, captando-o e transpondo-o para as suas criações artísticas.

Contudo, com o propósito de reparar a grave falha presente no cenário literário nacional, vislumbrando mudanças, fomentadas sobretudo pelas críticas de indicações de racismo expostas nas obras de Monteiro Lobato a partir da década de 1980, impôs-se a necessidade de um novo posicionamento dentro da LI que refletisse a identidade cultural do povo negro, bem como a valorização e sua contribuição para a formação do povo brasileiro.

Neste rumo, Castilho (2004, p. 110) atesta que os estudos advindos de membros da comunidade acadêmica articulados com representantes dos movimentos negros da época, resultaram no surgimento de autores com novas propostas de obras literárias para o público infantil, as quais procuraram “romper com um imaginário estereotipado do negro tão comum na literatura infanto-juvenil até então”.

Seguindo as trilhas definidas nessa exposição, entende-se que tanto a LN, já caracterizada no primeiro capítulo deste trabalho, quanto a LIN podem ser pensadas, a partir do termo proposto por Mouralis (*apud* BERND, 1988, p. 43), como uma *contraliteratura*, por se acreditar que elas vão na contramão da literatura adulta e infantil eurocêntricas, respectivamente, num esforço de preencher as lacunas deixadas ao longo do tempo no que se refere à cultura negra, enfatizando seu sentido positivo, de maneira a remodelar um cenário dominado por tendências literárias majoritariamente europeias ou marcadas pela tônica do branqueamento.

Com isso, ambas as literaturas têm se empenhado na busca de argumentos que possam ser agregados à literatura brasileira de maneira a contribuir com um desejo latente do ser negro de realizar “sua própria leitura e interpretação do mundo” (*Idem*, p. 26). E conseqüentemente, no caso das crianças, permitir que possam construir uma imagem particular de si mesmas, mais afeita a quem são e não como resultado de releituras sociais ou representações que impostas por uma cultura “superior”, estranhas em todos os sentidos àquela que é definida pelo seu sentimento de pertencimento.

Com base nisto, na tentativa de dar contornos mais acentuados aos problemas identitários resultantes do processo de ocultação de personagens negros na LI é que se pretende dispor elementos característicos da literatura de representatividade desses personagens, ou seja a LIN, entendida por Campos (2016, p. 55) como o “conjunto de obras literárias produzidas para a infância que apresenta como tema central aspectos das histórias e

cultura dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano”, a qual tem competido, atualmente, para a reescritura dos novos caminhos da história daquele que é seu objeto principal: o negro.

Em decorrência disso, as mesmas temáticas referentes à história e à cultura dos povos negros, em suma, compartilhados na LN para adultos, são postos em evidência às crianças, com a ressalva de estarem adaptados à sua linguagem e às formas de vivência que experimentam em seu cotidiano.

Nestas obras, os personagens negros estão colocados como protagonistas e enunciadores de suas próprias histórias, uma vez que o objetivo principal da LIN consiste em trabalhar, impreterivelmente, questões relativas ao reconhecimento das representações simbólicas materiais e imateriais que caracterizam a identidade deste grupo étnico, buscando constantemente a criação e consolidação de um eixo de referência essencialmente negro, de modo a desconstruir o racismo reproduzido historicamente nas diversas instituições sociais que tentaram extinguir as expressões negras através da lógica do apaziguamento.

Os traços mais presentes e observáveis na LIN têm se comprometido contemporaneamente, ao contrário das obras de Lobato, a enaltecer as vivências negras de modo a visibilizar e destacar as histórias orais de origens africana, consideradas por aquele como símbolo da ignorância e burrice do povo representado por Tia Anastácia; é possível perceber também um processo de ressignificação das personagens negras, quando estas deixam de representar papéis subordinados de cozinheiras, babás e empregadas e passam a ocupar outros espaços socialmente reconhecidos; quer dizer, Jovino (2006, p. 189) complementa, “elas passam a ser personagens principais, cuja ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas, fugindo da representação do primeiro momento, em que aparecia [*sic*] sempre de lenço e avental”.

Alguns livros, como *A cor da ternura* de Geni Guimarães, *Betina* de Nilma Lino Gomes e *Mãe Dinha* de Maria do Carmo Galdino, procuram estabelecer analogias temporais entre passado e presente para melhor explicar o processo histórico vivenciado pela população negra e, com isso, se valendo da resistência e dos aspectos culturais cultivados há séculos por homens e mulheres escravizados, passam a retratar as personagens nas histórias de forma a percorrer o caminho entre a infância e a fase adulta e, por isso, as figuras do avó/avô e mãe/pai possuem bastante influência na vida dessas personagens, principalmente no que concerne ao reconhecimento positivo de uma identidade negra.

Outro ponto antes ignorado na LI passa a ter enfoque na LIN como a beleza e a estética negra, assim, diferente da beleza com traços brancos muito absorvidos na primeira

metade do século XX pela LI, as personagens começam a ter enredos e personalidades próprios, sendo apresentadas na maioria das vezes com tranças de estilo africano, cabelos volumosos, crespo, dreads, e outros penteados e vestimentas diversas; tais aspectos são possíveis de se observar nas obras<sup>13</sup> *Bruna e a galinha d'angola* de Gercilga de Almeida, *O cabelo de lelê* de Valéria Belém, *Menina bonita do laço de fita* de Ana Maria Machado, *As tranças de Bintou* de Silviane Diouf, *O mundo no black power de Tayó* de Kisum Oliveira, *Meu crespo é de rainha* de Bell Hooks, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* de Rosa Dias e *Chico juba* de Gustavo Gaivota.

Os enredos dessas histórias viajam por narrativas diferentes; nisto, enquanto uns apresentam e problematizam a discriminação e o preconceito presentes no ambiente escolar que sustentam o estranhamento pela criança de sua identidade negra, haja vista que não se tem ou se tem poucas referências positivas do negro neste ambiente, outros, ao seu turno, preferem destacar, indo além dos estereótipos, príncipes e princesas negras, o resgate e a ressignificação dos valores simbólicos herdados do período escravocrata, a beleza da fauna, da flora, dos costumes, das tradições, dos mitos e lendas característicos dos povos que habitam o continente africano, bem como das contribuições desses povos na diáspora.

Deste ponto de vista, Jovino (2006, p. 216) ressalta que existem livros de LIN

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

Portanto, enredos como os das obras *Todas as cores do negro* de Arlene Holanda, *Minha mãe é negra sim!* de Patrícia Santana, *Omo-Oba histórias de princesas* de Kiusam de Oliveira, *A história do rei Galanga* de Claudiane Sales, *Obax* de André Neves, *Meninas negras* de Madu Costa, *Um safári na Tanzânia* de Laurie Krebs e *O que há de África em nós* de Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga, têm buscado mostrar uma outra representação do negro que se afasta completamente das visões estereotipadas atribuídas a ele e à sua cultura, desconstruindo concepções arraigadas e divulgadas tanto nas mídias sociais quanto pela literatura clássica acadêmica de uma África como lugar de guerras, canibalismo, miséria e epidemias, ou seja, de um grande mal para a sociedade ocidental, culta, civilizada.

---

<sup>13</sup> Os títulos citados ao longo dessa seção provêm tanto de consulta ao trabalho de Jovino (2006), quanto de pesquisa *on-line* realizada durante levantamento bibliográfico para a escritura da monografia.

Outro aspecto a que se pode aludir no tocante às particularidades das obras literárias inscritas no *corpus* da LIN e que se encontra intimamente relacionado ao enredo são as ilustrações, as quais estão completamente ausentes na LN, pois “o livro de literatura infantil recorre a modos semióticos distintos de representação, que afetam a percepção leitora, que, na luta pelo sentido, integra a informação escrita e a pictórica em seu processamento cognitivo”; essa diferenciação fundamental irá contribuir sobremaneira para que as crianças possam traçar associações entre as imagens dos elementos ou dos personagens negros com o enredo das histórias, ou seja, com a narrativa, como afirma Campos (2016, p. 57).

O autor prossegue no mesmo trecho dizendo que:

as ilustrações podem influenciar toda a gama de aspectos da recepção nas quais estamos interessados, sobretudo a identificação com personagens ficcionais. Nesse sentido, na escolha do repertório, devemos atentar não somente para os modos como os negros são representados na narrativa e para a hierarquia de seu papel no enredo, mas também para a forma como são retratados nas ilustrações (*Idem, ibidem*).

É importante lembrar que a força impulsionadora da LIN consiste, como já foi dito anteriormente, na reeducação étnico-racial da sociedade brasileira, fato este que talvez explique a presença, na maioria dos livros, de linguagens e contextos mais realísticos se comparados à LI, o que pode denotar a sobreposição dos aspectos didáticos aos literários.

Contudo, sendo o seu propósito principal a reeducação cultural, não se pode perder o foco quanto ao público para o qual se destina esta literatura, devendo sempre estes dois elementos se apresentarem nos enredos de forma harmoniosa para que não se tornem complexos ou entediantes demais.

Tal discussão precisa ser desenvolvida uma vez que se entende, em conformidade com Campos (2016), que após a publicação da Lei n. 10.639/03 a corrida mercadológica por livros que atendessem à demanda apresentada pelo MEC se tornou intensa, resultando na grande produção de obras cujo caráter utilitarista, isto é, didático, suplantou o literário, dando a entender que somente em função do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é que essas obras chegaram ao ambiente escolar, não havendo, portanto, anteriormente o interesse das editoras em produzir esse material, isto é, a questão estava mais relacionada aos seus aspectos financeiros.

É importante reconhecer o avanço da temática em termos de produção, no entanto, importante também é lembrar que algumas das funções, por vezes lúdicas, desempenhadas pelas obras literárias podem influenciar decisivamente na forma como as crianças

recepcionarão estas obras, por isso a necessidade de haver um estudo das características inerentes a este público.

Uma dessas funções que pode ser percebida em algumas obras da LIN é a fantástica. Esta função, segundo Held (1980, p. 25), pode ser entendida como o “irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito”. Em vista disso, o fantástico, por fazer parte da psique humana, permitirá não somente ao autor, mas ao leitor a possibilidade de transformar o mundo por meio da imaginação e da fantasia.

Entendendo que o compromisso maior da LIN consiste na demonstração e na valorização para o público infantil das características pertencentes ao universo da cultura negra, a linguagem fantástica quando presente nela, não priorizará por completo elementos irrealis, mas procurará a combinação entre o irreal e o real, uma vez que a intenção é a de provocar o encantamento e a reflexão do ambiente, da identidade e das características que antes lhe eram estranhos ou feios.

Assim, é na interligação equilibrada entre estes dois elementos que alguns autores da LIN, utilizando-se da função lúdica do fantástico, transportam as crianças para um mundo relativamente fictício na tentativa de conversar sobre situações sérias e reais e não as afastar completamente da realidade em que estão inseridas.

Deste modo, as manifestações do corpo, do cabelo, da dança, da religião, dos mitos, lendas e das tradições que constituem o acervo da LIN não só têm demonstrado a verdadeira força da arte negra presente na união de uma nação com um continente, mas encontraram nesta um lugar de continuação, esclarecimento e valorização dessas manifestações no imaginário das crianças/estudantes/leitoras.

Por fim, ao conhecer o desenvolvimento, as características e a importância da LIN para o trabalho com as relações étnico-raciais é que se sente a necessidade de discutir, no capítulo seguinte, como os documentos oficiais da educação brasileira e legislações correlatas às questões étnico-raciais, bem como seu desdobramento em instrumento pedagógico dão abertura para o trabalho com a LIN por meio do reconto, permitindo-se a consideração de caminhos viáveis através dos quais se possibilite vislumbrar ações cujo objetivo seja a intensificação do processo de tomada de consciência crítica das crianças negras e não negras diante de atos racistas e discriminatórios; adota-se tal postura, pois acredita-se que a LIN, ao ser inserida apropriadamente no contexto escolar como recurso adequado ao trabalho docente e não somente elemento lúdico, desempenha papel importante na aquisição de novos conhecimentos.

Por outro lado, cabe ressaltar que a intenção não é de diminuir a importância da LI, mas de se mostrar as características e o potencial também presentes na LIN reivindicando a realização de um trabalho paritário entre ambos os subgêneros literários, fazendo com que as crianças negras, assim como as não negras, conheçam as contribuições que os africanos e seus descendentes trouxeram para o Brasil, e conhecendo, possam, através de um processo de resignificação, (re)construir e (re)afirmar as suas identidades e seu pertencimento étnico-racial.

### **3 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PELAS LENTES DA LEGISLAÇÃO**

#### **3.1 A lei 10.639/03 e os seus impactos sobre o currículo escolar**

Como já demonstrado, as reivindicações do movimento negro brasileiro foram múltiplas, variando do direito à vida até o direito ao lazer. Contudo, é notório que tais reivindicações só foram garantidas após as suas transposições para o campo legislativo, momento em que o Estado se viu obrigado a redefinir o seu papel e atuar como agente de transformações sociais, reconhecendo as disparidades existentes entre negros e brancos e a urgência de se intervir de maneira positiva, corrigindo as injustiças de modo a assumir “o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais” (BRASIL, 2004, p. 8).

Com essas transposições, intensificaram-se as políticas de ações afirmativas e, conseqüentemente, a elaboração de legislações específicas para cada área de direito da população negra, em especial a educação, através de regulamentação cujo objetivo não é, de maneira alguma, criar grupos legalmente favoráveis, mas tão somente reconhecer suas particularidades e direitos sociais há muito deixados à margem da lei, contando com reforço de dispositivos legais principalmente após a Constituição Federal de 1988.

No que se refere a essa área, a educação, sobretudo a partir do século XX, surgem por extensão dos movimentos sociais e, em particular do movimento negro brasileiro, leis que tocam na estrutura do sistema educativo, visto que esses vêm continuamente ampliando ações estratégicas que de fato resultem na transformação do currículo escolar (ARAÚJO; GIUGLIANI, 2014).

Quando se adentra no século XXI, percebe-se que a principal transformação e conquista no âmbito da educação alcançada por aquele movimento foi a alteração na LDBEN 9.394/96 pela Lei n. 10.639/03, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, a fim de promover o reconhecimento e a valorização da história e do conjunto de valores produzidos pela cultura negra brasileira, de forma a atenuar as diferenças raciais presentes nos dias atuais e garantir a igualdade de cidadania para que as populações negras se sintam partícipes desse conjunto.

Para regulamentar a alteração supracitada, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio de seu Conselho Pleno, elaborou o Parecer n. 03 de março de 2004, e posteriormente, a Resolução n. 01 de 17 de junho de 2004, ambos tendo como propósito



orientar a efetivação de projetos pautados no reconhecimento do que preconiza o disposto na Lei n. 10.639, e conseqüentemente conduzir a uma educação que auxilie para a melhoria das relações étnico-raciais.

Deste modo, enquanto o Parecer n. 03 discriminou os conteúdos conceitualmente, apontando seus termos, motivações e objetivos, a Resolução n. 01 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em vigor desde outubro de 2004. Com vistas à nova demanda de regulamentação educacional, a citada Resolução, em seu art. 2º, § 1º, definiu que o objetivo da EREER consiste na

divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 1).

A este respeito, infere-se que a educação na perspectiva étnico-racial nasce com o compromisso de construir, junto à comunidade acadêmica e escolar, práticas pedagógicas que subvertam as desigualdades e qualquer forma de intolerância referente à etnia, raça, gênero, cultura, religião, origem e orientação sexual, isto é, visa a uma reeducação das relações étnico-raciais entre negros e brancos que propicie a convivência harmoniosa, solidária e humana.

Entretanto, para que tal educação ocorra como o esperado, torna-se indispensável o incentivo e apoio das entidades mantenedoras em termos materiais e financeiros dos estabelecimentos de ensino, tornando possíveis a definição por estes, com apoio de equipe técnica especializada, de conteúdos, competências, atitudes e valores (BRASIL, 2004).

Assim, entende-se, em conformidade com as DCNs da EREER, que cabe à escola proporcionar a modificação de uma perspectiva anteriormente hegemônica e orientada para a indiscutível predominância do caráter eurocêntrico no ensino que tem reforçado, historicamente, informações superficiais e até inverídicas no que diz respeito à contribuição do negro e seus descendentes na formação do território brasileiro, e começar a assumir o seu papel no combate e eliminação das discriminações e na emancipação dos sujeitos, buscando por isso proporcionar efetivamente o “acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (*Idem*, p. 15).

Todas essas questões requerem mudanças significativas tanto no currículo como no cotidiano escolar, de forma a incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das Relações étnico-raciais como conteúdos de todas as disciplinas, a fim de que os estudos relacionados à raça e à etnia se dessem como temas transversais.

Não obstante, quando se menciona a questão da transversalidade, necessário se faz refletir a visão compartilhada por Silva (2002, p. 102) com relação à questão da raça e da etnia, pois segundo ele, não se trata “simplesmente de um “tema transversal”: ela é uma questão central do conhecimento, poder e identidade”.

O conhecimento sobre raça e etnia para ser incorporado no currículo precisa se dar a partir de ações que problematizem histórica e politicamente a questão das diferenças, com a finalidade de questionar e desconstruir ideologias de uma suposta identidade nacionalmente unificada, pois entende-se, pelo viés das teorias pós-críticas discutidas pelo autor, que o currículo é espaço dinâmico em que os discursos e as relação de poder – este último se altera, mas nunca desaparece – seguem atribuindo determinadas significações ao conhecimento nele corporificado, as quais devem sempre ser problematizadas junto à situação das representações identitárias.

Por conseguinte, entendendo que a exigência em se trabalhar a EREER não é recente, já tendo completado dezesseis anos desde a promulgação da Lei n. 10.639 em 2003, interessante se faz mencionar a versão mais atual da BNCC, que data 20 de dezembro de 2017, para verificar como esta vem dando encaminhamento para o desenvolvimento da EREER, posto que é um documento que além de se apresentar como plural, passou a orientar nacionalmente o currículo e as práticas pedagógicas de todo o ensino básico e instituições de ensino, públicas ou privadas, já que a sua implementação, prevista na Lei n. 13.005/14, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), consistiu em integrar a política nacional da Educação Básica e contribuir para o alinhamento de novas políticas e ações que perpassam por questões como formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos educacionais. Neste sentido, a saber em que consiste este documento, o MEC delibera que

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 7).

Após sua promulgação, as redes de ensino tanto pública quanto privada tiveram não só uma referência, mas a obrigação de elaborar ou adequar seus currículos seguindo as

recomendações daquele documento, para que se alcançasse o esperado, ou seja, a verdadeira promoção de uma educação articulada e integrada da qual emane os princípios humanos baseados no acolhimento, reconhecimento e no respeito.

Em relação a isso, é de suma importância deixar claro ser a BNCC não um documento que unifica o currículo como um todo, mas somente as competências e as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos, desde que respeitadas as peculiaridades regionais, estaduais e locais (BRASIL, 2017).

Relevante mencionar que a BNCC dedicou-se à produção de um tópico específico para enfatizar a importância da igualdade, da diversidade e da equidade educacional, o que induz ao pensamento de que ela reconhece a diversidade cultural e as desigualdades sociais existentes no país, sendo por isso favorável a que os sistemas e redes de ensino elaborem currículos com múltiplas perspectivas culturais e as escolas construam ou aperfeiçoem práticas pedagógicas que levem em consideração, durante as rotinas e eventos escolares, os interesses, as demandas e as singularidades étnico-raciais de seus alunos, objetivando a superação do longo histórico de desigualdades presenciadas nos contextos educacionais. Nesse quesito, a BNCC garante que um

planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2017, p. 15-16).

Partindo do entendimento de que ela estimula o surgimento de práticas de enfrentamento às desigualdades, discriminações e preconceito, compete verificar como essa discussão está intimamente relacionada às competências e habilidades apresentadas na disciplina de Língua Portuguesa (LP), a qual se põe na condição de eixo articulador para o trabalho desenvolvido na presente pesquisa, conforme sua oferta nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo-se em mente, na linha do que se vem propondo realizar a respeito da contação de histórias a partir da LIN nesse nível de ensino, a utilização do reconto como técnica viável e produtiva para o trabalho com a EREER, visando-se como objetivo a ser alcançado problematizar a (re)construção da identidade da criança negra nos espaços coletivos de aprendizagem, isto é, a conquista de seu reconhecimento como sujeito social e ator da educação.

Por se tratar de prática de ensino que centra sua atenção nas questões da aquisição e desenvolvimento da linguagem, considera-se que a disciplina LP, em consonância com a

BNCC, tem por finalidade proporcionar aos alunos a participação em diversas práticas de linguagem ou atividades linguageiras<sup>14</sup>, permitindo-lhes desta maneira aumentar sua performance<sup>15</sup> em apresentações artísticas, além de ampliar sua bagagem de conhecimento adquirida na passagem pela Educação Infantil, no que concerne aos conteúdos presentes na ERER.

A disciplina LP, assim como as demais, está atravessada pelo que o documento nomeia como competências gerais, as quais se inter-relacionam e se articulam para estender-se em práticas didáticas com vista à construção de conhecimento que resulte tanto na mudança quanto na formação de atitudes e valores.

Ao todo, dez são as competências gerais apresentadas pela BNCC, no entanto, cinco destacam-se para as finalidades aqui pretendidas com o reconto, quais sejam:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.  
[...]
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.  
[...]
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.  
[...]
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.  
[...]
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Os seguintes itens gerais além expressarem princípios humanos fundamentais para a convivência em sociedade como o respeito, o reconhecimento, a valorização, o diálogo e a empatia, dão abertura para se pôr em prática o que preconiza a ERER, quanto à reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais e a formação de cidadãos cientes de seu pertencimento étnico-racial, não somente em LP, mas em todas as outras disciplinas que compõem a matriz curricular das escolas brasileiras.

---

<sup>14</sup> Vide nota 9.

<sup>15</sup> Para Trask (2008, p. 226), retomando a discussão do termo em Chomsky, *performance* pode ser definido como o uso efetivo que fazemos da língua, isto é, “nosso efetivo comportamento linguístico.”

Pretende-se dizer que os assuntos relativos à ERER não precisam ser apresentados de forma isolada em cada disciplina, mas que ao se buscar a interdisciplinaridade<sup>16</sup> esses assuntos poderão ser analisados a partir de diversos enfoques que viabilizam reflexões aprofundadas e críticas de determinados pontos de vista sobre a história sociocultural do ser negro na sociedade brasileira, conforme informam os documentos nacionais da educação.

Frente a isso e considerando a orientação apresentada pela BNCC, a qual reforça que as práticas pedagógicas direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental devem estar voltadas para a alfabetização e o letramento, acredita-se que o reconto pode contribuir para a realização de um trabalho interdisciplinar que atenda a orientação apresentada pelo referido documento porque se utiliza de diferentes linguagens, também presentes em diferentes disciplinas, para se efetivar.

Essa hipótese pode encontrar respaldo quando se observa a presença do reconto como modalidade de uso da linguagem favorável para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas referentes à disciplina de LP, todavia, ao ampliar a percepção, compreende-se que o reconto em si está muito além da área de linguagens, na qual aquela se encontra, ele abrange todas as áreas do conhecimento, posto que a linguagem o constitui e é a espinha dorsal para a iniciação em qualquer disciplina, seja ela ministrada por um ou vários professores; aqui, no caso, é comum que nos anos iniciais do Ensino Fundamental apenas um professor ministre todas as disciplinas da matriz curricular, o que de certa forma facilita a construção do trabalho interdisciplinar com o reconto como modalidade de uso das linguagens.

Entendendo o panorama composto em conformidade com o já mencionado de que a LP é o eixo articulador para o desenvolvimento desta pesquisa, entende-se ser necessário destacar da BNCC algumas competências específicas inclusas no documento de forma contextualizada com as habilidades específicas demandadas, tanto estas quanto aquelas dos alunos, para que se entenda a possível efetividade do reconto no ambiente escolar, em geral, e na disciplina indicada, de maneira mais detida.

Em vista disso, cabe dizer que a BNCC orienta os alunos a se envolverem em práticas literárias que lhes possibilitem desenvolver habilidades como a identificação de obras, o estabelecimento de expectativas sobre o enredo, leitura e releitura, o mapeamento das informações mais relevantes, o planejamento e a contextualização da leitura e da escrita, a

---

<sup>16</sup> “A interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora”, igualmente podendo se associar à ideia de trabalho em equipe, mas sem perder a tônica do trabalho individual (LEIS, 2005, p. 9).

produção textual e seu momento posterior de revisão, a edição final do texto escrito, o conto e o reconto desta e de outras obras literárias, os quais tornam-se pré-requisitos para o aperfeiçoamento da leitura, da escuta, da escrita e da apreciação estética de vários segmentos literários, viabilizando a atuação crítica e analítica do aluno utilizando-se de distintos argumentos e inserido ou proveniente de múltiplas realidades sociais.

Por tal motivo, as competências específicas da LP buscam assegurar aos alunos a participação de forma significativa e crítica nas várias práticas sociais que se configuram na oralidade, na escrita e nas demais formas de linguagem passíveis de se fazer uso, e, com isso, procura alinhar a centralidade do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula ao texto, este que deve estar relacionado intimamente com o seu contexto de produção de forma que os alunos venham a desenvolver habilidades a partir do uso significativo da linguagem nas distintas atividades de leitura, escuta e produção de textos, levando-os, por isso, à interação e ao contato com o diferente e viabilizando a ampliação quanti-qualitativa da bagagem de conhecimento que aqueles sujeitos da educação carregam consigo.

Tomando a explicação antecedente, foi perceptível que, a partir da Lei n. 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino para uma educação étnico-racial nas escolas brasileiras, outras políticas de ações afirmativas foram sancionadas para impulsionar a implementação desta que apesar de obrigatória ainda se faz um desafio na área da educação, seja por crenças ideológicas que funcionam como obstáculos à sua plena consolidação, ou por mero desconhecimento das literaturas africana e afro-brasileira.

Portanto, visando construir procedimentos que regulamentassem o ensino para a educação étnico-racial, foram elaborados o Parecer n. 03/2004 e a Resolução n. 01/2004 cujo resultado textual foram as DCNs da EREER, política curricular, por isso de tonalidade formal, instituída para atender demandas educacionais da população negra brasileira.

Na observação desses elementos, enxerga-se que a BNCC e os demais documentos normatizadores da educação brasileira concedem devida abertura para o trabalho com a LIN a partir do momento em que referenciam a necessidade de se efetivar, nos espaços escolares, práticas pedagógicas que conversem com a EREER.

Nesse sentido, os pressupostos apontados nas DCNs da EREER no que concerne à reeducação das relações e valorização de diferentes grupos étnico-raciais não apenas impulsionam o trabalho com a LIN e diferentes literaturas, como se encontram contemplados nas orientações apresentadas na BNCC, a qual também assume o compromisso para com uma educação do diálogo, do respeito e da empatia.

Em todo esse contexto, o reconto ganha destaque no que diz respeito a quaisquer trabalhos que envolvam a LIN porque além de aquele poder ser entendido como uma modalidade de uso da linguagem, na mesma medida é um instrumento de uso pedagógico, de caráter interdisciplinar, portanto, útil a qualquer disciplina da matriz curricular das escolas do país desde que adequado às finalidades contidas e definidas em cada uma.

Assim, a despeito do cenário interdisciplinar e sem a intenção de contrariar a construção ou a concretização de um modelo de educação que caminha na esteira da pluralidade e da dissolução de barreiras entre áreas do saber, ao se deter o olhar nas competências e habilidades específicas da disciplina LP, é evidente que o reconto ao alinhar-se às demandas, propostas e necessidades da LIN, como subgênero literário da LI, pode efetivamente contribuir para o envolvimento dos alunos em variadas práticas de letramento, conforme previsto na BNCC (BRASIL, 2017), e ainda auxiliar na desconstrução de entendimentos, estereótipos ou ideias disformes sobre a identidade negra com vistas a que se dê passagem para um processo de (re)construção positiva desta identidade visando que as crianças negras, e conseqüentemente as não negras, atuem criticamente diante de situações de discriminação e preconceito tanto no contexto escolar quanto para além dele, e esse é o objetivo que se tem em mente e se pretende explorar no tópico seguinte.

### 3.2 Recontar histórias para (re)construir identidades

Há muito tempo a educação brasileira encontra-se orientada por ideologia de caráter eurocêntrico a qual escancara aos olhos de quem quiser reflexos de um país colonizado por brancos conservadores, tal que ao se adentrar nos espaços formais de ensino observa-se a existência de uma branqueamento como modelo ideal de sociedade, rebaixando à coadjuvante ou mesmo ao ponto de ser perder de vista as participações e contribuições dos outros grupos étnico-raciais, principalmente os negros e os indígenas, na estruturação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, é inevitável não se concordar com Gomes Junior (2014, p. 8) quando este sinaliza que a escola, impregnada pela nocividade daquele caráter ideológico, reproduziu e tornou-se sustentação de uma “sociedade marcada por silenciamentos” resultantes diretamente da imposição vocal e estética de uma matriz social que se construiu e se pôs como superior, ainda que não seja, às demais dado o papel de dominação que exerceu diante daqueles para os quais originalmente nada disso significava o que depois veio a ser.

Contudo, a educação, sendo um campo de conflitos e disputas de poder, passou a fazer parte da acentuada luta dos movimentos sociais e negro, resultando no surgimento de inúmeras conquistas positivas, como retratado acima, inculcando significativas ações de enfrentamento às desigualdades raciais e sociais e resguardando a todos o direito de acesso a diferentes fontes da cultura nacional brasileira, dentre elas as matérias inerentes à história e cultura afro-brasileira e africana, o que ampliou os caminhos nos meios educacionais para que houvesse um maior comprometimento para o trabalho com a EREER em todos os níveis de ensino.

Apesar das proporções tomadas nas políticas educacionais, o currículo escolar ainda é lugar no qual as relações de poder continuam dando evidência unicamente à cultura branca europeia, pontuando de maneira rasa ou não dando espaço para o tratamento da cultura afro-brasileira e africana ou de outras matrizes que se afastem daquela.

Nesse tom, Silva (2002, p. 35) retrata que o “currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”, tornando-se incompreensível e estranho para as crianças das ditas classes dominadas.

A questão é que esse currículo escolar produz condições profundamente contrastantes, pois enquanto as crianças oriundas das classes dominantes são muito bem favorecidas no contexto escolar, alcançando os níveis superiores do sistema educacional; as crianças das classes dominadas encaram e convivem constantemente com o fracasso, pois ao contrário daquela, tem sua “cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização” (*Idem, ibidem*).

Este cenário que vem se reproduzindo há algum tempo confirma o fato que se vem problematizando aqui, o de que as crianças negras, assim como os outros alunos pertencentes às classes dominadas, por não terem a identidade, a cultura e a história do seu povo representados no currículo escolar, acabam sendo excluídos e, ao mesmo tempo, absorvidos pela cultura que os explorou e os colocou em situação de subalternidade.

No entanto, não se pode negar os esforços que algumas instituições escolares empenham para construir e pôr em prática a concepção de um novo currículo, o multicultural, que visibilize e problematize histórica e politicamente todas aquelas visões distorcidas que têm sido atribuídas aos conteúdos que informam sobre a história e vida dos negros e afro-brasileiros.

Nesse contexto, a problematização e o olhar crítico traduzem-se em pontos de partida para a realização de um ensino e, conseqüentemente, de uma educação étnico-racial, mas o



que vem acontecendo nas escolas é o simples acréscimo de informações vazias sobre as identidades e culturas de determinados grupos étnico-raciais, ou seja, o que tem ocorrido nas escolas é justamente aquilo que Silva (2002) mais critica, isto é, o “celebrar” das diferenças em sentido folclorizado, dificultando a percepção das crianças negras, principalmente, de sua verdadeira identidade, e reduzindo a questão do racismo a patamares de insignificância.

Porém, compreendendo que a base estrutural e discursiva do racismo é ampla, mais que um simples acréscimo de informações, o currículo multiculturalista deveria ser tratado, e tratar, essa situação como uma questão política, pois, já sabendo que a representação das identidades é determinada pelas relações de poder, não se limitaria à busca por “verdade(s)”, mas colocaria em constante interrogação as formas pelas quais a(s) identidade(s) são erguidas por meio daquelas.

Portanto, atentando para esses pressupostos, com a intenção de construir estratégia pedagógica para o trabalho com a EREER em perspectiva crítica, assume-se que o reconto articulado à LIN não é somente um importante caminho para que a identidade da criança negra venha a ser (re)construída, mas um instrumento de uso pedagógico que confronta a ideologia apresentada inicialmente através do contato e da leitura de livros detidos de explicações que apresentem às crianças uma outra visão de seu povo, forçadamente delegado ao papel de coadjuvante.

Uma das primeiras afirmações que precisa ser feita a respeito do reconto é que está calcado fortemente na oralidade e faz uso constante da capacidade oferecida ao indivíduo pela memória de recordar o que ouviu, fazendo-se saber que se sobressai no ato do reconto o resgate do enredo em questão e dos pontos que mais chamaram a atenção do ouvinte.

Através dessa afirmação, pode-se construir o seguinte cenário: o reconto é resultado de um esforço que inicia na leitura ou na contação e se estende até o momento no qual emerge a necessidade do protagonismo do ouvinte de um dos dois eventos citados, informa-se, leitura ou contação: a primeira resultante da comunicação via palavra escrita; a segunda, via palavra oral.

E advém dessa dupla modalidade a compreensão de que ao passo que a leitura separa o indivíduo do mundo porque se constitui em um exercício individual, a contação o aproxima do grupo justamente porque se constitui em um exercício de sociabilidade; exercício esse que explora todas as competências e habilidades adquiridas ou desenvolvidas pelos sujeitos em contato com outros.

Matos e Sorsy (2009, p. 9), ao apresentarem as particularidades da leitura, palavra escrita, e da contação, palavra oral, findam por encontrar um dos fundamentos sobre o qual se

assenta o reconto, e esse mesmo fundamento vem servindo de base de sustentação para o ato da contação; dizem as autoras:

O grande segredo dos bons contadores está na perfeita assimilação daquilo que pretendem contar. Assimilação no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo. É deixar-se impregnar de tal forma por ela que todos os sentidos possam ser aguçados e que todo o corpo possa naturalmente comunicá-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz, ritmo etc.

Há nos atos da contação e do reconto aspectos compartilhados que permitem associá-los a condições sem as quais não seriam possíveis: a necessidade da escuta, ou seja, de um ouvido atento ao que está sendo narrado a fim de que não se percam detalhes importantes do enredo e da história em si; a assimilação de que falam as autoras, como força impulsionadora de ambos os atos, contribuindo para seu surgimento e desenvolvimento, porque sem conhecimento do que está contando ou recontando torna-se inviável a recriação de uma experiência; a capacidade de selecionar elementos e realizar analogias, para que possa o narrador transmitir aos seus ouvintes uma versão, que sempre há de ser a sua versão, da história em questão; e a memória que opera a função de reunir os aspectos anteriores e pô-los em contato, pois o contar e o recontar pressupõem a capacidade de recordar conteúdos, mensagens, enredos e experiências de modo a adaptá-los à sua voz, à voz do narrador.

Contudo, contação e reconto não se reduzem ao mesmo fenômeno. Enquanto a contação é uma etapa anterior ao reconto, e está em relação de proximidade com a leitura, como as duas modalidades de comunicação informadas, palavra oral e palavra escrita; o reconto somente pode existir se anteriormente houve ou um ato de contação, ou um ato de leitura porque em si o reconto é a produção de um discurso que se faz possível a partir da expressão de uma determinada identidade que manifesta a sua voz narrando aquilo que compreendeu, e se o fez foi por ter uma compreensão de mundo particular a partir de sua formação pessoal.

Transpondo esses dizeres para uma percepção das autoras que vêm sendo utilizadas para se defender esse posicionamento sobre o ato da contação e, em consequência, o reconto, entende-se que:

recorrendo à própria memória e analisando-se um pouco, o [re]contador poderá perceber o quanto existe de semelhança entre as experiências que ele vem adquirindo ao longo de sua vida e a trajetória dos personagens de um conto. Através desse processo de identificação e de empatia com os personagens, o [re]conto a ser narrado deixa de ser apenas interessante, engraçado, ou o que quer que seja, para

transformar-se também num meio de compartilhar com sabedoria, charme, humor e sutileza as próprias experiências de vida (MATOS; SORSY, 2009, p. 10).

A memória, nota-se, desempenha função essencial nos atos de contação e de reconto, visto que para recontar uma história que presenciou na condição de ouvinte, aquele que reconta, a criança, no caso, precisa, antes de mais nada, organizar mentalmente os elementos da história, recriando seu enredo, seguindo uma sequência lógica de acontecimentos, com início, meio e fim, para que, passando ao reconto, permita à sua audiência ter compreensão de sua versão da história porque se identifica com ela em todos os sentidos, com a aproximação do assunto, com a(s) personagem(ns), com o enredo etc., porque sendo bastante seletivas, as crianças tendem a desenvolver empatia apenas com o que lhes agrada ou com aquilo a que se identificam de alguma forma.

Ademais, configurando-se propriamente o reconto como um contar de novo ou contar novamente, este impõe como circunstância para sua efetivação um contar primeiro, o que quer dizer, antes de haver o reconto, tem de haver um contar, um ler para que se fundamente como ponto de partida, o que se pode chamar de momento zero.

Esse momento zero caminha na direção daquilo afirmado por Pereira (2013, p. 11) sobre o reconto, quando nos diz que no ato de

recontar, reconstruímos situações, respeitamos o essencial, incluindo ou excluindo detalhes que contribuam para enriquecer a apresentação do texto. Pode constituir tanto uma atividade oral quanto uma elaboração escrita a qual resulta no texto para ser lido.

Daí, dispõe-se o entendimento de estarem vinculadas à ideia do reconto percepções de mundo particulares, pois envolvem sujeitos sociais distintos advindos, por consequência, de constructos culturais variados, ainda que se encontrem no mesmo ambiente físico de vivência ou pertençam à mesma comunidade, bairro etc.

Nesta mesma linha, Nunes (2018, p. 28) reforça que “para cada criança a contação de histórias produz efeitos únicos e personalizados ativando diferentes afetos, de acordo com os referenciais e conhecimentos de cada uma”, e completa dizendo que cada história com a qual a criança tem contato, acaba por formar uma base de conhecimentos que imbricados às suas vivências fomentam a criação de novas narrativas próprias, o que certamente reflete um amadurecimento intelectual e um olhar mais ampliado para o mundo. Isto quer dizer que uma aliança de sentidos e interpretações se faz necessária para viabilizar o êxito que se busca.

Tal êxito terá possibilidade de se realizar a contento se no ambiente de ensino e aprendizagem for dada devida visibilidade ao desenvolvimento do letramento como instrumento de trabalho com os alunos, a partir do qual se pretende não apenas que saibam decodificar letras e seus sons, mas que sejam efetivamente capazes de compreender, ao interpretar conteúdos escritos ou orais, os sentidos que jazem por vezes no que não está exposto.

Vale frisar que a prática do letramento pode ser fomentada em todas as disciplinas da matriz curricular. A utilização da disciplina LP é apenas exemplo para que o reconto possa vir a ser desenvolvido, por se entender que esta disciplina tem por objetivo fundamental e essencial explorar as questões de uso da linguagem, esta é a sua natureza como campo disciplinar.

O dito esclarece que a referida prática não pode ser limitada somente a esta; os outros professores, apropriando-se do sentido de interdisciplinaridade, podem dar continuidade ao que se propõe nesta monografia, ou seja, um trabalho conjunto entre a LIN e o reconto que favoreça e disponha aos alunos/crianças outras percepções de mundo e cultura como a negra e a afro-brasileira, cabendo a eles as adaptações às finalidades das disciplinas que ministram.

A partir da Lei n. 10.639/03 surgiram ações afirmativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial no contexto escolar, o que requereu mudanças no acervo de livros didáticos a serem adquiridos pelas escolas por meio dos programas nacionais como o PNLD e o PNBE, assim, as editoras interessadas em concorrer em um desses programas deveriam atentar para os pressupostos constantes no dispositivo legal mencionado.

Exemplo disso é hoje já existirem editoras especializadas na produção de uma literatura que problematiza a questão da diversidade étnico-racial para o desenvolvimento da EREER; a título de ilustração, citam-se as editoras Mazza e Pallas as quais têm na sua linha editorial visões de mundo que conversam com os pressupostos da cultura brasileira e afro-brasileira.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Para além dessas duas editoras mencionadas, Pereira (2016) referência mais cinco, quais sejam: Selo Negro (subsidiado pela Editora Summus), Nandyala, Peirópolis, Manati e Solisluna; dessas, somente as duas primeiras se dedicam, conforme evidencia o autor, exclusivamente à temática afro-brasileira. Contudo, as duas editoras não compõem a discussão porque ao consultar o site da Editora Summus não se encontrou um catálogo voltado para a literatura infantil ou infantojuvenil; enquanto no da Editora Nandyala as informações não estavam disponíveis. Quanto às editoras Peirópolis, Manati e Solisluna, apesar de disporem em seu catálogo de títulos voltados para a linha editorial das temáticas étnico-raciais, isto, de fato, não é o seu foco. Assim, todas as editoras, exceto a Nandyala, apresentam catálogos para adultos que possuem conteúdos explorando temas das relações étnico-racial, os quais o professor pode consultar para ampliar seus conhecimentos sobre a temática negra e afro-brasileira de modo geral.

Ambas as editoras foram selecionadas por dois motivos: o primeiro é que, por serem sensíveis às questões da cultura negra e afro-brasileira, se dedicam exclusivamente à temática étnico-racial; segundo, porque apresentam catálogos e coleções específicos para a literatura infantil ou infantojuvenil, os quais podem servir de indicação às equipes pedagógicas e aos professores das escolas que podem estar pesquisando ou fazendo levantamento bibliográfico para o trabalho com o reconto em sala de aula na perspectiva do que vem se propondo desde o início, que é o de contribuir na (re)construção da identidade da criança negra, principalmente através da utilização de instrumentos pedagógicos que possam vir a ser mostrar eficazes como o reconto.

A Mazza Edições (2019), por exemplo, atuando há trinta e oito anos no mercado editorial, já se tornou referência nacional e internacional no trabalho a que se propõe; seus princípios estão pautados, principalmente, no “compromisso de levar o melhor da cultura brasileira e afro-brasileira”, atuando “com sentido crítico, para oferecer aos seus leitores e clientes obras que contribuam para uma melhor compreensão do passado, do presente e do futuro a ser construído”.

Seu campo de conhecimento é vasto, atendendo tanto o seguimento adulto como o infantil e juvenil, nestes últimos, apresentando coleções de Literatura infantil e Infantojuvenil, com caráter interativo e paradidático, além de livros integralmente ilustrados. Neste quesito, traz como inovação o selo Penninha edições com objetivo de expandir seu ramo mercadológico de obras destinada aos dois últimos públicos citados.

Na mesma linha de intencionalidade, a Pallas Editora (2019), com quarenta e quatro anos de atuação no mercado, oferta em grande parte de seu catálogo títulos com temáticas afro-brasileiras, posto que se dedica a compreender e valorizar as raízes culturais africanas e suas influências na constituição da nação brasileira através da diáspora. Com isso, “busca recuperar e registrar tradições religiosas, linguísticas e filosóficas dos vários povos africanos continuamente trazidos para o Brasil durante o regime escravista”; não obstante, essa também busca registrar as “manifestações afro-brasileiras contemporâneas, valorizando-as como formas fundamentais de expressão da brasilidade”.

Seu catálogo se volta para várias áreas do conhecimento, indo da religiosidade ao cinema, visando a atingir públicos diversos como o adulto e o infantil; para este último, a editora vem constantemente atualizando o seu catálogo, pois entende que é uma condição *sine qua non* em um país como o Brasil, no qual a maioria da população é negra (MUNANGA, 2008), a expansão de livros interativos de histórias africanas e afro-brasileiras em que os

personagens negros sejam protagonistas, espalhando um olhar positivo sobre essas culturas e modos de vida para as crianças/estudantes/leitoras.

Portanto, é oportuno apoiar-se na afirmativa de Lima (2009), de que há uma literatura do negro para o negro e não sobre o negro como antes era produzida, já existe e se pode falar também, principalmente a partir dos anos 2000, de uma literatura infantil totalmente negra com enredos e características próprias que colocam os negros no centro da discussão, delegando a estes os papéis de protagonistas como o que vem produzindo as editoras selecionadas (GOMES JUNIOR, 2014; CAMPOS, 2016; PEREIRA, 2016; JOVINO, 2017).

Diante destas evidências, torna-se necessária a adoção da LIN para dentro dos ambientes escolares, com vistas a um trabalho paritário ao que já se desenvolve por meio da literatura clássica, mas não um trabalho de simples acréscimo de informações, como já criticado por Silva (2002), e sim um trabalho que desenvolva a partir de um olhar politicamente crítico as formas como estão estabelecidas as representações identitárias dentro da sociedade, posto que estas obras espelham em sentido reverso àquilo que se tem propagado sobre as identidades e as culturas negra e afro-brasileira, do contrário, dificilmente será possível construir uma escola baseada nos princípios da alteridade, do altruísmo, do respeito ao próximo e de sua individualidade como vêm determinando os documentos oficiais da educação com os quais se dialogou no tópico anterior.

Essa literatura, destarte, pode auxiliar o trabalho do professor com o reconto; entretanto, o fato de se ter editoras especializadas na temática étnico-racial não dispensa o cuidado daquele no momento de selecionar os livros com os quais pretende desenvolver atividades, constatar a aquisição ou não de habilidades e competências com seus alunos, pois a seleção das histórias para o trabalho com os alunos/crianças deve atender a determinados critérios pedagógicos, estruturais e éticos; tendo em vista isso, as histórias selecionadas pelo professor não devem conter

palavras de baixo calão, e nem termos demasiadamente difíceis ou pejorativos, nem que ensejem preconceito ou violação de leis, visto que sua formação está em voga. Para despertar a atenção da criança e prendê-la, a contação de histórias precisa ser bem estruturada e instigar a curiosidade (NUNES, 2018, p. 33).

Em razão disso, o professor deve estar atento àquelas competências gerais descritas na BNCC e às competências e habilidades específicas requeridas na disciplina de LP, para que o seu planejamento tenha uma orientação que alcance o cumprimento do que determina cada

uma dessas exigências que estão intrinsecamente atreladas ao letramento e à diversidade étnico-racial, como já verificado.

Pensando nisso, entendeu-se que o reconto, momento posterior à contação de histórias, pode ser utilizado como instrumento pedagógico eficaz. Para tanto, cabe ao professor lançar mão de técnicas para auxiliá-lo na consecução dos objetivos pré-estabelecidos, os quais devem estar em consonância com os assuntos ou temáticas que pretenda explorar, remetam elas ao passado ou ao momento presente.

Logo, se o professor pretende trabalhar a história do negro na diáspora, poderá selecionar obras<sup>18</sup> que retratem a nostalgia, a memória, a preservação dos laços e a resistência; mas caso queira enfatizar a história do negro no tempo presente terá de selecionar obras que apresentem o resgate como significação, como valorização de um legado, como reivindicação de uma participação na formação da identidade cultural brasileira e como cidadãos reconhecidamente de direitos (SILVA, 2012).

Como o trabalho está sendo sugerido para alunos/crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 5º anos, demonstrar-se-á algumas técnicas trazidas por Nunes (2018), as quais se mostram favoráveis para o desenvolvimento dos assuntos ou temáticas envolvendo o negro, na diáspora ou no tempo presente, e pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades específicas de LP, em coordenação com a LIN.

Entre aquelas técnicas discutidas pela autora supracitada, as que mais se destacam para as finalidades desta monografia são: Histórias com comandos; Histórias com participação da criança; Histórias com onomatopeias; Histórias com gestos; Técnica da história incompleta; Técnica da história continuada; Técnica do traço; Técnica do Reconto da história.

Compreende-se que as técnicas apresentadas são bastante abrangentes e por isso podem ser utilizadas de diversas maneiras para o trabalho de contação de histórias, no entanto, sendo preciso delimitar campos de atuação e técnicas que venham a ser úteis para o que se vem propondo e discutindo a respeito do trabalho com o reconto associado à LIN, as técnicas apresentadas preenchem os requisitos previamente dimensionados em razão de possibilitarem aos alunos externarem suas percepções em relação às temáticas étnico-raciais contidas nas obras desse subgênero literário.

---

<sup>18</sup> Alguns títulos que podem ser úteis para trabalho com esses tópicos, já mencionados nas páginas 42 e 43 seriam: *A cor da ternura* de Guimarães, *Betina* de Gomes, *Mãe Dinha* de Galdino, *Todas as cores do negro* de Holanda, *Minha mãe é negra sim!* de Santana, *Omo-Oba histórias de princesas* de Oliveira, *O que há de África em nós* de Albuquerque e Fraga, além de outros títulos que podem ser encontrados nos catálogos de editoras como a Mazza e Pallas, comentadas anteriormente.

O que com essas técnicas se pretenderia, a rigor, seria convocar os alunos/crianças para assumirem o seu protagonismo no ambiente escolar durante as aulas de LP, por exemplo, a fim de que seja traçada no planejamento do professor para cada uma de suas aulas a previsão das competências e habilidades que tenciona explorar com e desenvolver em seus alunos/crianças, como é de se esperar, pois tendo em vista a necessidade de constante atualização da linguagem do ensino-aprendizagem, cabe a ele atentar para esse aspecto buscando novas estratégias capazes de produzir empatia entre si e os alunos, entre os alunos e entre alunos e os conteúdos da disciplina, permitindo a problematização de questões fundamentais, semelhantes às exploradas por algumas obras da LIN, como o pertencimento étnico-racial, inclusive, para o desenvolvimento cognitivo de todos os atores inseridos naquele processo tão referido: do ensinar-aprender, e uma dessas questões cuja emergência é forte e constante nas sociedades ocidentais contemporâneas é a identidade.

Pelo exposto, uma das alternativas para que o professor esteja trabalhando essa questão através da LIN dentro de sala de aula, incluindo os alunos/crianças e, ainda fazendo uso do reconto como instrumento pedagógico, são as oito técnicas mencionadas anteriormente, as quais podem ser agrupadas levando-se em consideração como critério a dificuldade que apresentam em sua realização, tomando-se por base o estágio de desenvolvimento em que aqueles se encontram<sup>19</sup>, quer dizer, algumas dessas técnicas demonstram um grau menor de complexidade, enquanto outras, maior, a partir do que se pode ver na tabela seguinte:

---

<sup>19</sup> Trata-se do estágio escolar em que estão inseridos, o qual compreende a faixa etária que se estende dos seis (06) aos doze (12) anos de idade. E no tocante ao estágio do desenvolvimento humano delimitado a essa mesma faixa de idade, “a criança dá um salto de qualidade em relação à socialização (...). Desmistifica a visão dos seus pais como seres perfeitos, questiona seus valores e, dessa forma, passa a ter uma relação de camaradagem com eles. Torna-se mais capaz de dominar os símbolos e de utilizar a memória das experiências anteriores na interpretação do presente”. Quanto às habilidades motoras, “são redefinidas nesse período. Seus movimentos tornam-se coordenados, equilibrados e harmoniosos. Passa a preferir brincadeiras grupais que permitam exercer as habilidades recém-adquiridas”. A respeito do desenvolvimento intelectual, “a visão egocêntrica dos anos pré-escolares cede lugar a outros pontos de vista. Suas percepções não mais dominam o pensamento. O pensamento operacional concreto torna o escolar capaz de raciocinar de forma dedutiva. Ele vai da premissa às conclusões de modo lógico, mas limitado a eventos observáveis (...) O escolar passa a estabelecer relações e comparações entre os fatos (...). Além disso, adquire o conceito de reversibilidade, isto é, a idéia de que a situação original pode ser restaurada. Assim, pode pensar em uma mesma ação em direção contrária”. No tocante à linguagem, “com seis anos a criança possui um vocabulário de 2.500 a 3.000 palavras. Seu discurso é fluente, claro e foneticamente correto. Ela entende sinônimos e consegue dar explicações às ocorrências. Expressa-se com sentenças de 5 a 6 palavras e apresenta sintaxe gramatical correta. O escolar é capaz de relatar um fato na ordem cronológica dos acontecimentos. Sente prazer de contar histórias, em geral de fatos ocorridos na escola ou nos grupos de amigos. Passa a se interessar por leitura e descobre que há um ‘mundo’ a ser conhecido por meio dos livros” (RIBEIRO *et al.*, 2009, p. *passim*). Outros aspectos igualmente são expostos pelos autores, como o desenvolvimento psicossocial, a relação da criança escolarizada com um ou mais grupos de amigos, a sua imagem corporal, o desenvolvimento da moralidade, a disciplina, a espiritualização e a sexualidade. Ademais, para detalhes adicionais, *cf.* Papalia e Feldman (2013).



Tabela 1 – Técnicas de contação de histórias.

COMPLEXIDADE	TÉCNICA	CARACTERÍSTICAS
MENOR GRAU	Histórias com comandos	Durante a contação da história o professor e alunos/crianças escolherão comandos (Palmas, danças, risadas, assovio etc.) para executarem conforme a aparição de uma passagem, de um ou mais personagens da história trabalhada.
	Histórias com participação da criança	Os alunos/crianças participam da história a ser contada auxiliando o professor, seja segurando uma figura ou como personagem, de acordo entre os envolvidos.
	Histórias com onomatopeias	Os alunos/crianças executam os <b>sons</b> que são feitos pelos personagens conforme estiverem registrados na história contada.
	Histórias com gestos	Os gestos ligados as falas da história ou dos personagens são representadas pelos alunos/crianças.
MAIOR GRAU	História incompleta	O professor realiza a contação da história normalmente, porém, o desfecho da história fica a cargo dos alunos/crianças, cada um dará o final desejado aquela.
	História continuada	Os alunos/crianças ou até mesmo o professor iniciam uma história, com apoio de um livro ou não, e o restante da turma vai dando continuidade à história de modo a construir um início, meio e fim para ela.
	Técnica do traço	Os alunos/crianças tem de fazer um traço, com base neste compõem um desenho inteligível, deste desenho pensam em uma história e a escrevem, posteriormente, juntam o desenho e a história com a de outro colega, verificando o resultado, ambos juntam os seus desenhos e história com a de uma outra dupla de colegas. Essa sequência de junção dos desenhos e histórias segue até que se consiga juntar todas as crianças da turma, formando uma única história.
	Técnica do reconto da história	Os alunos/crianças após escutarem a história, reconta-la-ão por via oral ou escrita à sua maneira. Podem personalizar suas falas, expressar sentimentos e ideias, acrescentar elementos de suas vivências, realidade ou imaginação.

Fonte: Adaptado de Nunes (2018).

Ao analisar a tabela e em atendimento às características das crianças de acordo com o nível de ensino em discussão, percebe-se que as técnicas consideradas de **menor complexidade**, podem ser utilizadas pelo professor como técnicas de iniciação ou preparação das crianças no reconto, uma vez que exigem delas, quase que exclusivamente, uma participação simbólica como obedecer a comandos, imitar ou realizar sons, os quais o professor e os enredos de determinadas histórias contadas solicitam.

Já as técnicas do grupo **maior complexidade**, podem ser vistas não mais como um processo de iniciação ou preparação, e sim de desenvolvimento para o reconto em si, posto que neste grupo as crianças atuam com um nível maior de protagonismo, onde além de exercitar a imaginação e a criatividade, fazendo constantemente uso da memória, leem, produzem e reproduzem continuamente interpretações sobre variados assuntos.

Dito isto, salvaguardando as características dos dois grupos de técnicas, acredita-se também que o professor pode, conforme seu interesse, utilizá-las para explorar e encaminhar as turmas que se encontram em fase de desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, e mesmo com aquelas que já tenham essas capacidades desenvolvidas, um trabalho mais lúdico que possa impulsionar o desenvolvimento dessas e de outras capacidades, como a percepção, a reflexão e o posicionamento crítico da realidade, e ao mesmo tempo aproximar as crianças, dando ênfase à criança negra, dos títulos, dos personagens, das características e dos enredos contempladas na LIN, apresentando as histórias, as raízes, os antepassados, as culturas e os modos de vida a fim de elas reconhecerem-se com esses conteúdos.

Nesse segmento, é possível entender que o professor, ao focalizar em sua prática pedagógica o trabalho com o reconto através das oito técnicas apresentadas estará contribuindo tanto para a quebra de paradigmas pejorativos quanto para a efetividade das práticas de enfrentamento às desigualdades e preconceitos raciais que permeia a sala de aula e a escola de modo geral, e estará, acredita-se, desenvolvendo competências e habilidades específicas dos alunos na disciplina de LP de acordo com o assegurado na BNCC, visto que se entende ser mais importante que somente ler e escrever, é saber “se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”, é posicionar-se “ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos” é valorizar “a literatura e outras manifestações artístico-culturais” (BRASIL, 2017, p. 85).

Portanto, o trabalho com o reconto através da LIN, pode proporcionar o desenvolvimento de todas essas capacidades desde que o planejamento e o trabalho do professor sejam claros, concisos e articulados aos objetivos, competências e habilidades da disciplina LP, conforme apresentado a seguir:

Tabela 2 – Competências e habilidades da disciplina Língua Portuguesa.

	<b>COMPETÊNCIAS REQUERIDAS</b>	<b>HABILIDADES REQUERIDAS</b>
<b>RECONTO</b>	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	EF15LP06 – Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.	EF15LP07 – Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.	EF15LP09 – Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.	EF15LP19 – Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

Desta maneira, a técnica com a qual o reconto em si mais corresponde é a última das anteriormente listadas (Tabela 1), e isso se faz observável pela própria natureza didático-pedagógica daquele, no qual, ao se realizar após os momentos em que houver a contação<sup>20</sup>, estar-se-á pondo em ação competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças, as quais devem estar intrinsicamente alinhadas com o planejamento do professor de LP.

Em linhas gerais, as técnicas e o reconto, propriamente dito, além de fomentarem o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças (NUNES, 2018), quando articulados aos

<sup>20</sup> É necessário esclarecer que esse após não deve ser entendido como imediatamente a seguir, pois a contação pode compor um momento determinado do planejamento do professor para tratar de algum conteúdo e o reconto localizar-se em fases posteriores da disciplina. Demanda-se somente que a fim de não se romper a linha estendida que mantém essas duas modalidades de uso da linguagem e, por consequência, instrumentos pedagógicos unidas, o reconto não ocorra em momento muito distante daquele da contação.

assuntos e temáticas trazidos e problematizados pela LIN, os quais estarão sob a competência do professor selecionar, podem de fato contribuir para o alcance de objetivos pré-estabelecidos pelo docente da disciplina de LP e outras; todavia, não se pode esquecer de dizer que cabe a ele se envolver em momentos de formação continuada que possibilitem o aprofundamento dos estudos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e a temática étnico-racial em contexto mais amplo, os quais devem, e precisam, ser organizados pelas coordenações pedagógicas, segundo a Resolução n. 01/2004, no seu § 2º, e incentivados pelas instituições mantenedoras, conforme o § 1º (BRASIL, 2004), para que surjam planejamentos coerentes e capazes de contemplar o que os documentos oficiais tem exigido e recomendado, planejamentos entre os quais podem ser mencionados aqueles de tendência multicultural que se dediquem a apresentar os diversos pontos de vista e perspectivas de mundo dos atores sociais, contrariando, por isso mesmo, a inclinação ainda muito monocultural e autorreferente, isto é, de caráter eurocêntrico, que tem e vem incidindo nos diversos níveis e modalidades da educação formal brasileira.

Deste modo, uma forma de articulação que mantenha essas competências e habilidades em harmonia constante precisa inevitavelmente estabelecer pontos de contato para viabilizar a proposta discutida ao longo dessa pesquisa de utilizar especificamente o reconto como instrumento e caminho por meio do qual seja possível e viável tratar da negatividade e da recusa identitária no ambiente escolar e fazendo isso, não apenas na disciplina de LP, mas partindo dela sem perder de vista a fortuna crítica produzida no interior da LIN, a qual colabora não apenas para a desconstrução de estereótipos por vezes abraçados tanto por alunos como por professores, sendo esse evento responsável por estigmatizações que a escola, diante da função social por si manifesta, tem responsabilidade de, na condição de instituição formal de ensino, combater.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato visto ao longo desse estudo cumpre uma dupla finalidade educacional: por um lado, propõe-se que funcione como instrumento pedagógico, e, por outro, é compreendido como uma modalidade de uso da linguagem; o que significa haver uma relação não de conflito, mas de complementaridade nesse jogo de dupla funcionalidade operado por ele.

Destarte, o recurso pedagógico em foco pode servir, se utilizado adequadamente, conforme se descreveu em seção própria, como caminho eficaz para a desconstrução de estereótipos e, na mesma esteira, para o combate a formas de discriminação e preconceito; ainda mais em se tratando da realização de tal empreendimento numa sociedade como a brasileira, na qual casos e ocorrências daqueles tipos de problemas sociais se adensam e se multiplicam tanto em ambientes informais de sociabilidade quanto em ambientes formais de ensino, visto que está em cena, cotidianamente, um conflito de personalidades do qual sobressai-se vencedora apenas uma, restando às demais o silenciamento de suas figuras, de suas vontades, de suas vozes, e, em última instância, da totalidade de tudo que são e representam, sem que haja espaço para exercerem-no, quer dizer, à vista de todos, tem-se dado prosseguimento a um rude processo de colonização de mentalidades.

Gomes Júnior (2014, p. 75), ao se posicionar contrário à conservação de tais práticas, sentencia que vias possíveis para efeito reverso de descolonização de mentes encontram-se no ato de se repensar “a maneira como as lógicas se estruturam e reconstruir o imaginário que se estruturou sobre a afrobrasilidade”, o que se reflete como “uma questão de honra a todos os antepassados negros que semearam o que na atualidade floresce como herança cultural afro-brasileira”.

Em razão disso, configura-se a afirmativa do autor de que há uma magia inerente ao ato da contação e do relato de histórias cujo olhar se volta aos elementos ancestrais, o que “já se evidenciava desde o princípio das reflexões como geradora de valores” e a “possibilidade de recriar valores em tantos outros espaços dessa sociedade”. Contribuindo, por meio do atravessamento de “questões que vão desde a língua, passando por cultura, religiosidade, história, tradição e literatura (...) a criação de novos valores referentes à cultura afro-brasileira, além de enaltecer vozes negras e permitir a auto-afirmação de identidades culturais” (*Idem, ibidem*).

Ora percebe-se que a criança negra no passado e presente escolares tem sido constantemente invisibilizada de formas diversas, seja no conteúdo dos livros didáticos, nos conteúdos explorados em sala, seja nas histórias infantis selecionadas para trabalho etc., e um

caminho possível para reverter esses mecanismos de invisibilização, dominação cultural e colonização de mentalidades e personalidades foi aqui proposto como sendo o reconto cuja finalidade principal reside na abertura do ambiente escolar para a problematização das questões envolvendo identidade e relações étnico-raciais de maneira a se cumprir o que determinam os documentos oficiais do país sobre a educação (LDBEN, DCNs da EREER, BNCC), dos quais bastante apontamento se forneceu, e a legislação específica direcionada ao ensino (10.639/03).

É mister mencionar que por se encontrar inscrito no rol das técnicas de contação de histórias, apesar de suas particularidades, o reconto, localizando-se em momento posterior à contação, serve não apenas às mesmas finalidades que quaisquer técnicas de contação, isto é, originalmente vistas e utilizadas principalmente como sendo recurso de ludicidade nos ambientes formais de ensino, mas tende a proporcionar para o trabalho com crianças no nível de ensino ao qual se delimitou a observação, os anos iniciais do Fundamental, ou o Ensino Fundamental I, contribuições tais como benefícios ao desenvolvimento cognitivo, incluindo-se aí a memória, a capacidade de raciocínio e o aprofundamento do senso crítico, além do fortalecimento das dimensões emocional, social e o aprimoramento das capacidades linguísticas e das práticas languageiras (PEREIRA, 2013; NUNES, 2018).

Portanto, o reconto, como pensado e exposto, constitui importante meio para que a identidade da criança negra venha a ser (re)construída através de sua percepção das histórias selecionadas para o trabalho de contação, e, posteriormente, reconto, em sintonia com as características do público no tocante à categoria de análise ora descrita como desenvolvimento humano<sup>21</sup>, atentando-se para o conteúdo, o direcionamento e o enredo dessas histórias gerar posturas de identificação nas crianças a ponto de despertar nelas empatia pelos outros, pela sua condição, entendimento da diversidade de sujeitos sociais existentes nos ambientes em que transita, e fortalecimento de si mesma, de seu ser negro e de sua condição humana.

Finalmente, é ponto de reconhecimento a incompletude e prováveis lacunas contidas no presente estudo, porém, a despeito disso, alimenta-se a expectativa de que a discussão aqui iniciada, os aspectos devidamente expostos, as temáticas exploradas e os caminhos trilhados em torno e em direção ao reconto possam encontrar eco, mostrando-se eficientes e eficazes em contextos reais de ensino porque é evidente haver falhas perceptíveis nas relações de ensino-aprendizagem que precisam ser denunciadas, reavaliadas e, se possível, reconstruídas,

---

<sup>21</sup> Vide nota 17.

pois entende-se que além de identificar problemas, cabe ao pesquisador da educação, semelhante ao que ocorre em outras áreas de conhecimento, com seriedade e consciência do trabalho que está realizando, dispor ou propor soluções que sejam resultado de demorada reflexão e amadurecimento; e isso é justamente o que se buscou realizar com esta pesquisa e com a referida discussão nela contida.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; GIUGLIANI, Beatriz. **Por uma educação das relações étnico-raciais**. Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. – 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **A luta contra o racismo e a questão da identidade negra no Brasil**. Contemporânea, v. 8, p. 163-191, 2018.

BASTOS, Priscila da Cunha. **“Eu nasci branquinha”**: construção da identidade negra no espaço escolar. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: editora Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Literatura negra brasileira: racismo e defesa de direitos humanos**. Revista de Letras, Santa Maria - RS, v. 16, 1998. p. 91-102.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. – 30. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”**: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. Educar, Curitiba, n. 12, p. 153-165, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n12/n12a14.pdf>>. Acessado em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acessado em: 30 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessado em: 30 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da igualdade racial**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em: 10 jan. 2019. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>>. Acessado em: 02 dez. 2018.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.



CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2016.

CARTH, John Land. **A base nacional comum curricular e a aplicação da política de educação para Educação das Relações Étnico-Raciais**, p. 1-16. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>>. Acessado em: 02 dez. 2018.

CASTILHO, Suely Dulce de. **A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 7 (1): 103-113, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Prática linguageira. *In*: \_\_\_\_\_. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 396-397.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORREDOR, Jefferson André de Jesus. **A representação do negro na obra infantil de Monteiro Lobato**. IV Congresso de Letras UERJ, p. 01-22, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: SOUSA, Neuza Santos (org.). **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, p. 1-16, 1983.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. **A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: uma análise do caso “caças de Pedrinho”**. Imaginários raciais na América Latina, Literatura e Cultura. Cadernos de Letras, n. 25, jul-dez, p. 15-36, 2015.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DILL, Daiane. **O potencial educativo da literatura infantil: um olhar para a história da literatura infantil**. Educere, XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. p. 10926-10943. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25799\\_12470.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25799_12470.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica**. Mediações. Revista Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n. 1, p. 25-40, jan.-jun, 2005.

\_\_\_\_\_. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, v. 1, p. 11-24, 2008.

\_\_\_\_\_. **Literatura e afrodescendência**. Portal de Literatura Afro-brasileira – Faculdade de Letras/UFMG. Disponível em:

<<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/150-eduardo-de-assis-duarte-literatura-e-afrodescendencia>>. Acessado em: 17 out. 2017.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de (Org.). **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2008.

FONSECA, Maria Narareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder a polêmica? *In*: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 09-24.

\_\_\_\_\_. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. *In*: FONSECA, Maria Narareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-115.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

GARCIA, Sílvia Craveiro Gusmão. **Leitura e contação de histórias**: um exercício imaginário. 17º COLE - Congresso de leitura do Brasil, 2009, Campinas - SP. Anais do Congresso de Leitura do Brasil. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2009. v. 1. p. 434-434

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Monteiro lobato no banco dos réus**: o tema da judicialização das caçadas de Pedrinho. ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura, v. 2, n. 1, p. 113-121, janeiro-junho, 2016.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

GOMES JUNIOR, Jorge Luiz. **A magia do contar e recontar histórias ancestrais na literatura infantil e juvenil brasileira**: recriando valores. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET). RJ, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003. p. 1-14.

GONÇALVES, Alessandra Rente Ribeiro. **Construções de entre-lugar sociocultural de professores brasileiros e ingleses na implementação de um novo currículo em uma escola internacional**. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.

GONÇALVES, Dilvanir José. **Os elementos mágicos dos contos de fadas na educação - uma experiência dialógica: o projeto “contando histórias que estimulam a pensar”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana: Unisal, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

IANNI, Octavio. **Literatura e consciência**. Rev. Inst. Bras., SP, 28: 91-99, 1988.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *In*: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 180-220.

\_\_\_\_\_. **Personagens negras na literatura infantil brasileira de 1980 a 2000**: revisitando o tema. 38ª Reunião Nacional Anped. Democracia em risco: pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. 01 a 05 de outubro. São Luiz – MA, 2017. p. 1-17.

LAJOLO, Marisa Philbert. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 04, n. 23, p. 21-31, 1998.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, n. 73, FPOLIS, agosto, 2005. p. 2-23.

LIMA, Carina Bertozzi de. **Literatura negra**: uma outra história. Terra roxa e outras terras. Revista de Estudos Literários. v. 17-A. dez, 2009. p. 67-77.

LOPES, Paula Cristina. **Literatura e linguagem literária**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. Universidade autónoma de Lisboa, 2010. p. 02-12. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-literatura.pdf>>. Acessado em: 25 jul. 2018.

LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira. **Representações dos personagens negros e negras na literatura Infantil brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2018.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **Ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MAZZA EDIÇÕES. **Editora**. Disponível em: <<http://www.mazzaedicoes.com.br/editora/>>. Acessado em: 10 abr. 2019.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 503-527.

MEIRELES, Maximiano Martins de. **Sujeito(s), representações, discursos e identidades polifônicas**: entrelaçando conceitos. III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional - Discurso, Identidade e Sociedade. Campinas/SP: UNICAMP, 2012. v. único.

MÉRIAN, Jean-Yves. **O negro na literatura brasileira versus uma literatura afro-brasileira**: mito e literatura. v. 1, n. 1, p. 50-60. mar, 2008.

MONTAÑO. Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. Os chamados “novos movimentos sociais” (NMS). *In*: **Estado, Classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. **O jeca e a cozinheira**: raça e racismo em Monteiro Lobato. *Revista de Sociologia e Política*, n. 08, p. 99-112, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente**: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*. v. 4. n. 8, jul-out, 2012. p. 06-14.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. *In*: \_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 93-102.

NUNES, Sheila Marocolo. **Contaçõ de histórias e empatia**: relações estabelecidas a partir do reconto de crianças. Dissertação (Mestrado em processos de desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, 2018.

PAIVA, Núbia Silva Guimarães Paiva; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvin; DE DEUS, Maria Ferreira. **A construção da identidade da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural**. *Olhares & trilhas*. Uberlândia, ano XI, n. 11, p. 85-96, 2010.

PALLAS EDITORA. A editora. Disponível em: <[http://www.pallaseditora.com.br/pagina/a\\_editora/2/](http://www.pallaseditora.com.br/pagina/a_editora/2/)>. Acessado em: 10 abr. 2019.

PAPALIA. Daiane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Panorama da literatura afro-brasileira**. *Callaloo*, v. 18, n. 4, p. 1035-1040, 1995.

PEREIRA, Joelma Cristina. **Reconto**: a tradição que se renova. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, MS: UFMS, 2013.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Literatura negra infanto-juvenil**: discursos afro-brasileiros em construção. *Intersenções* [Rio de Janeiro], v. 18, n. 2, p. 431-457, 2016.

RIBEIRO, Moneda Oliveira et al. Desenvolvimento infantil: a criança nas diferentes etapas de sua vida. *In*: FUJIMORI, Elizabeth; OHARA, Conceição Vieira da Silva (Orgs.). **Enfermagem e a saúde da criança na atenção básica**. 1. ed. Barueri: Manole, 2009. p. 61-91.

SAADE, Gladiomar. **A literatura infantil como ferramenta para a leitura do mundo, das pessoas e das coisas**. Workshop do Trabalhador. Youtube, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dTukVWTQa0E&t=9s>>. Acessado em: 15 ago. 2018.

SANTOS, Luciano dos. **As identidades culturais**: proposições conceituais e teóricas. *Revistas Rascunhos Culturais*. Coxim/RS, v.2, n.4. p. 141-157. Jul/dez, 2011.

SILVA, Celso Sisto. **Bô sukuta! Kada kin ku su manera**: as junbai tradicionais africanas recriadas na literatura infantojuvenil brasileira, eué! Tesse (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras. Porto Alegre, 2012.

SILVA, Juliane Paprosqui Marchi da. O sujeito psíquico e o aprender. *In*: \_\_\_\_\_. **Psicologia da aprendizagem**. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2017. p. 49-65.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Florentina. **Literatura afro-brasileira**: algumas reflexões. *Revista Palmares*. Brasília, v. 1, p. 64-72, 2006.

TRASK, R. L. Performance. *In*: \_\_\_\_\_. São Paulo: Contexto, 2008. p. 226.

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: Vozes, 2000. p. 07-67.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: objetiva, 2005.