

# Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 30 - número 62 - abr./jun. 2021



## **Educação e Literatura: D'Áfricas e suas Diásporas**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

**Educação e  
Literatura:  
D'Áfricas e suas  
Diásporas**





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenadora: Mary Valda Sales

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Nonato (UNEB)

**Editores Científicas:** Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenador do n. 62:** Maria Anoria de Jesus Oliveira (UNEB); Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

**Revisor do Periódico:** Luiz Fernando Sarno

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

**Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 62, p. 1-265, abr./jun. 2021

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## EDUCAÇÃO E LITERATURA: D'ÁFRICAS E SUAS DIÁSPORAS

### 12 APRESENTAÇÃO

*Maria Anória de Jesus Oliveira; Eliane Santana Dias Debus*

### 16 DAS “MINA” ÀS MENINAS NA LINJU: TECENDO ANSEIOS, TRILHAS E (CONTRA)PONTOS

*Maria Anória de Jesus Oliveira; Márcia Tavares Silva*

### 30 O PROTAGONISMO DE LÍDERES NEGROS NOS LIVROS INFANTIS APÓS A PROMULGAÇÃO DA LEI 10.639/03: RESSIGNIFICANDO VISÕES SIMPLISTAS?

*Vívian Stefanne Soares Silva*

### 46 SER MENINO NEGRO: UMA ANÁLISE EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

*Tarcia Regina da Silva; Ernani Martins dos Santos*

### 62 ANGELINA NEVES E A COLEÇÃO HISTÓRIAS TRADICIONAIS: DE COELHOS, HIENAS E MACACOS

*Eliane Santana Dias Debus; Etevlino Manuel Raul Guila; Zâmbia Osório dos Santos*

### 76 A FRUIÇÃO LITERÁRIA NA LITERATURA INFANTIL AFRICANA

*Débora Cristina de Araujo; Thiara Cruz de Oliveira*

### 89 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COM PERSONAGENS NEGRAS: UMA LEITURA AFROCENTRADA DE ULOMMA – A CASA DA BELEZA E OUTROS CONTOS

*Renan Fagundes de Souza; Ione da Silva Jovino*

### 103 PERRO VIEJO, DE TERESA CÁRDENAS, E A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

*Josenildes Freitas*

### 118 LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO RACIAL E POLÍTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

*Paulo Vinícius Baptista da Silva; Rita de Cássia Moser Alcaraz*

### 135 CONSIDERANDO OS QUILOMBOS EDITORIAIS, É POSSÍVEL FALAR EM “ILUSTRAÇÃO AFRO-BRASILEIRA”?

*Josias Gomes; Rodrigo Jesus*

### 152 QUE FIM LEVARAM TODAS AS CORES? AS IMAGENS QUE UMA POLÍTICA PÚBLICA CONTA PRA NÓS

*Mariana Passos Ramalhete; Samira da Costa Sten*

## ESTUDOS

### 168 COLONIALISMO PORTUGUÊS, LUSOTROPICALISMO, RACISMO E LUTAS ANTIRRACISTAS – ENTREVISTA COM MARTA ARAÚJO

*Otto Vinicius Agra Figueiredo; Jalusa Silva de Arruda; Marta Araújo*

### 187 UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO EMANCIPATÓRIO FUNDADA NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*Giseli Passador; Adelina de Oliveira Novaes*

**204 EDUCAÇÃO CONTRA OS QUADROS DE GUERRA**

*Fernando Guimarães Oliveira da Silva*

**223 APRENDER ENSINANDO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA**

*Luiz Marcelo Darroz; Jean Carlos Nicolodi; Cleci Teresinha Werner da Rosa*

**243 CONTROVÉRSIAS E BINARISMOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE BRINCADEIRAS E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Luciane Cristina Corrêa; Mareli Eliane Graupe; Regina Ingrid Bragagnolo*

**259 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS**

**260 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

## EDUCATION AND LITERATURE: FROM AFRICA AND ITS DIASPORA

### 12 PRESENTATION

*Maria Anória de Jesus Oliveira; Eliane Santana Dias Debus*

### 16 FROM THE “MINES” TO THE GIRLS IN THE LINJU: WEAVING LONGINGS, TRAILS AND (COUNTER)POINTS

*Maria Anória de Jesus Oliveira; Márcia Tavares Silva*

### 30 THE PROTAGONISM OF BLACK LEADERS IN CHILDREN’S BOOKS AFTER THE ENFORCEMENT OF LAW 10.639/03: RESIGNIFYING SIMPLIST VISIONS?

*Vívian Stefanne Soares Silva*

### 46 BEING A BLACK BOY: AN ANALYSIS IN CHILDREN’S LITERATURE BOOKS

*Tarcia Regina da Silva; Ernani Martins dos Santos*

### 62 ANGELINA NEVES AND THE TRADITIONAL STORIES COLLECTION: ABOUT RABBITS, HYENAS AND MONKEYS

*Eliane Santana Dias Debus; Etelvino Manuel Raul Guila; Zâmbia Osório dos Santos*

### 76 LITERARY ENJOYMENT IN AFRICAN CHILDREN’S LITERATURE

*Débora Cristina de Araujo; Thiara Cruz de Oliveira*

### 89 CHILDREN’S AND JUVENILE LITERATURE WITH BLACK CHARACTERS: AN AFROCENTRIC READING OF ULOMMA – THE HOUSE OF BEAUTY AND OTHER TALES

*Renan Fagundes de Souza; Ione da Silva Jovino*

### 103 PERRO VIEJO BY TERESA CÁRDENAS AND THE PERSPECTIVE ETHNIC-RACIAL IN SPANISH CLASS

*Josenildes Freitas*

### 118 CRITICAL RACIAL LITERARY AND READING POLICIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CURITIBA

*Paulo Vinícius Baptista da Silva; Rita de Cássia Moser Alcaraz*

### 135 CONSIDERING THE EDITORIAL QUILOMBOS, IS IT POSSIBLE TO SPEAK OF “AFRO-BRAZILIAN ILLUSTRATION”?

*Josias Gomes; Rodrigo Jesus*

### 152 WHAT IS THE END OF ALL THE COLORS? IMAGES THAT A PUBLIC POLICY TELLS FOR US

*Mariana Passos Ramalhete; Samira da Costa Sten*

## STUDIES

### 168 PORTUGUESE COLONIALISM, LUSOTROPICALISM, RACISM AND ANTI-RACIST STRUGGLES – INTERVIEW WITH MARTA ARAÚJO

*Otto Vinicius Agra Figueiredo; Jalusa Silva de Arruda; Marta Araújo*

### 187 AN EMANCIPATORY EDUCATION STRATEGY BASED ON THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS

*Giseli Passador; Adelina de Oliveira Novaes*



**204 EDUCATION AGAINST WAR FRAMEWORKS**

*Fernando Guimarães Oliveira da Silva*

**223 LEARNING BY TEACHING: THE DISCOURSE OF STUDIES ON THE TOPIC**

*Luiz Marcelo Darroz; Jean Carlos Nicolodi; Cleci Teresinha Werner da Rosa*

**243 CONTROVERSIES AND BINARISMS: TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT PLAY AND GENDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

*Luciane Cristina Corrêa; Mareli Eliane Graupe; Regina Ingrid Bragagnolo*

**263 NORMS FOR PUBLICATION**

# SUMARIO

## EDUCACIÓN Y LITERATURA: DE ÁFRICA Y SUS DIÁSPORAS

### 12 PRESENTACIÓN

*Maria Anoria de Jesus Oliveira; Eliane Santana Dias Debus*

### 16 DE “MINA” A NIÑAS EN LINJU: TEJIENDO ANHELOS, SENDEROS Y (CONTRA)PUNTOS

*Maria Anória de Jesus Oliveira; Márcia Tavares Silva*

### 30 EL PROTAGONISMO DE LOS LÍDERES NEGROS EN LOS LIBROS INFANTILES TRAS LA APLICACIÓN DE LA LEY 10.639 / 03: ¿RESIGNIFICANDO VISIONES SIMPLISTAS?

*Vívian Stefanne Soares Silva*

### 46 SER UN NIÑO NEGRO: UN ANÁLISIS EN LOS LIBROS DE LITERATURA INFANTIL

*Tarcia Regina da Silva; Ernani Martins dos Santos*

### 62 ANGELINA NEVES Y LA COLECCIÓN DE HISTORIAS TRADICIONALES: DE CONEJOS, HENAS Y MONOS

*Eliane Santana Dias Debus; Etevlino Manuel Raul Guila; Zâmbia Osório dos Santos*

### 76 LA FRUICIÓN LITERARIA EN LA LITERATURA INFANTIL AFRICANA

*Débora Cristina de Araujo; Thiara Cruz de Oliveira*

### 89 LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CON PERSONAJES NEGROS: UNA LECTURA AFROCENTRADA DE ULOMMA – LA CASA DE LA BELLEZA Y OTROS CUENTOS

*Renan Fagundes de Souza; Ione da Silva Jovino*

### 103 PERRO VIEJO, DE TERESA CÁRDENAS, Y LA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

*Josenildes Freitas*

### 118 LECTO-ESCRITURA CRÍTICA RACIAL Y POLÍTICAS DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CURITIBA

*Paulo Vinícius Baptista da Silva; Rita de Cássia Moser Alcaraz*

### 135 CONSIDERANDO LA EDITORIAL QUILOMBOS, ¿SE PUEDE HABLAR DE “ILUSTRACIÓN AFROBRASILEÑA”?

*Josias Gomes; Rodrigo Jesus*

### 152 ¿QUÉ DARON TODOS LOS COLORES? LAS IMÁGENES QUE NOS DICE UNA POLÍTICA PÚBLICA

*Mariana Passos Ramalhete; Samira da Costa Sten*

## ESTUDIOS

### 168 COLONIALISMO PORTUGUÉS, LUSOTROPICALISMO, RACISMO Y LUCHA ANTIRACISTA – ENTREVISTA CON MARTA ARAÚJO

*Otto Vinicius Agra Figueiredo; Jalusa Silva de Arruda; Marta Araújo*

### 187 UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EMANCIPATORIA FUNDADA EN LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

*Giseli Passador; Adelina de Oliveira Novaes*

**204 EDUCACIÓN CONTRA MARCOS DE GUERRA**

*Fernando Guimarães Oliveira da Silva*

**223 APRENDER ENSEÑANDO: QUÉ DICEN LAS ESTUDIOS SOBRE EL TEMA**

*Luiz Marcelo Darroz; Jean Carlos Nicolodi; Cleci Teresinha Werner da Ros*

**243 CONTROVERSIAS Y BINARISMOS: CONCEPCIONES DEL PROFESOR EN JUEGOS INFANTILES Y GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

*Luciane Cristina Corrêa; Mareli Eliane Graupe; Regina Ingrid Bragagnolo*

# Apresentação

## EDUCAÇÃO E LITERATURA: D'ÁFRICAS E SUAS DIÁSPORAS

É hora de contar histórias às nossas crianças, de explicar que não devem ter medo. Para combater esse vírus, temos de ter primeiro cuidado, depois coragem. (KRENAK, 2019, p. 85).

O presente Dossiê, na mesma linhagem de outros que o antecedem nesta Revista, parte de um problema antigo que, nos últimos tempos, tem se acirrado ainda mais no Brasil ou, no mínimo, tem se desvelado com mais contundência. Nos referimos ao “racismo à brasileira” (TELLES, 2003), e à necessidade de abriremos trilhas para outras abordagens que favorecem a afirmação identitária negra. Essa linha investigativa, reflexiva e prospectiva atravessa os diversos textos do presente Dossiê, que tem como recorte a literatura infantil/juvenil das Áfricas e da sua diáspora.

Uma das questões centrais das reflexões parte do complexo campo das relações étnico-raciais e, nestas, em específico, as referidas literaturas. Levamos em conta, portanto, o impacto do racismo na sala de aula (ARAUJO, 2017; SILVA, 1995), nas ambiências familiares, na produção do conhecimento, do mercado editorial e nos produtos culturais, conforme evidenciado por Fúlvia Rosemberg e Paulo Vinícius Silva (2008), no extenso e importante levantamento bibliográfico nestas áreas. Corroborando essa assertiva, de certo modo, mas focalizando as áreas das Ciências Sociais, o reconhecido pesquisador Carlos Moore (2007), ao pautar o racismo em distintas sociedades, o que o leva a concluir que se trata de um problema histórico, mas atualizado ao longo do tempo.

De diferenciadas conjunturas históricas à atualidade, nesses idos do século XXI, quando nos defrontamos com um cenário de retrocessos sem precedentes no Brasil e, acreditamos, em outras partes do mundo por conta da Pandemia da Covid-19, que nos coloca em isola-

mento social, de março de 2020 até presente data (julho de 2021), sem tempo determinado para estarmos em convivência fraterna, entre abraços e afetos. Quando da ação da escrita desta apresentação o registro de 500 mil mortes no país é anunciado, provavelmente quando da circulação e leitura deste texto maior será o número de corpos tombados pelo vírus, não por sermos pessimistas, mas por constatarmos uma política viral que nos circunda.

A política de desmantelamento das instituições públicas e dos avanços nas áreas das ciências humanas, em particular no que diz respeito às políticas de reparação e às ações afirmativas para esse fim, está em ação diuturnamente, precisamos estar alertas. Desse modo, torna-se ainda imprescindível primarmos por visões mais críticas e menos distorcidas acerca do objeto livro e demais suportes através dos quais apreendemos e difundimos conhecimentos.

No caso dos livros para infância e juventude, e/ou aqueles que trazem a representação dessa infância e juventude, a pluralidade cultural no plano da ficção (verbal e visual) de igual modo deve estar presente na produção da escrita (autoral). Assim, este dossiê busca evidenciar o protagonismo negro e a necessária ação para que o mote “Vidas negras importam” seja compreendido em sua dimensão prática.

Este Dossiê agrega estudos de grande valia para educadores(as), pais e demais interessados(as) no conteúdo apresentado nas três seções que estão articuladas. São elas:

I) Protagonismos negros na LIJU<sup>1</sup> brasileira: contra(pontos) e anseios; II) Áfricas: contos tradicionais e perspectivas afirmativas; III) Quilombos editoriais e as políticas públicas na LIJU brasileira.

Em termos de articulação, o conjunto de textos aqui expostos não se restringem às lentes eurocêntricas. Ao contrário, estão em consonância com a nossa Lei de Diretrizes e

1 Sigla para nos referirmos à Literatura infanto-juvenil.

Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, no que se refere aos conteúdos que foram preteridos e/ou desqualificados em nossos currículos, a saber: a história e culturas negras/afro-brasileiras e africanas.

No que se refere às metodologias empregadas para as análises e resultados valiosos que requerem mais socialização e reflexões, busca-se favorecer a atuação docente, a recepção por parte dos discentes e de familiares que podem acompanhar o processo de apreensão de conhecimento dos estudantes diante da leitura das literaturas de lá, do continente africano e da sua diáspora, em específico o Brasil e a Espanha. Esta última, em um dos artigos deste Dossiê.

Outro ponto de encontro entre as três seções é o reconhecimento de que a linguagem literária não é neutra, que expressa a visão de mundo de quem a produz e reproduz no mercado livreiro, sendo essas visões expressas e impressas no objeto livro. Mas, qual a perspectiva? Quais delimitações e a quais resultados cada autor(a) chega? E, o que nos interessa das suas reflexões para embasar estudos correlatos? Eis outras indagações que abrem trilhas para aumentarmos os pontos desse encontro. Que ele seja realizado com encanto, apesar do desalento social que nos atravessa. Afinal, sabemos, resistimos e reexistimos (SOUZA, 2011), como sempre fizemos.

Como vivemos em um país marcado pelas consequências nocivas de um racismo histórico (MOORE, 2007), estrutural, institucional (ALMEIDA, 2019) e epistêmico (CARNEIRO, 2005) que afeta o nosso cotidiano (KILOMBA, 2019), as pesquisas constitutivas do Dossiê apontam para outras perspectivas que são, na realidade, antirracistas.

O Dossiê traz à cena as vozes das margens, pela palavra, pela imagem e pela autoria, uma poética da negritude nas narrativas em questão. Se trata de obras que destacam protagonistas negros na trama narrativa. Narrativas estas que são de interesse de todos os leitores, independentemente do pertencimento étnico-racial, o que é possível constatar quando nos

debruçamos sobre os marcos legais históricos, a exemplo da Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003, 2004, 2009), muito embora endosseemos a necessidade de também se investir na Lei nº 11.645/08 que, por conta da especificidade da temática, não foi contemplada aqui.

A Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), bem como os documentos para a sua implementação, por certo fomentou no mercado editorial brasileiro a publicação e circulação de livros para infância e juventude, e podemos dizer, para fins didáticos, que hoje convivem três categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas.” (DEBUS, 2017, p. 33). Embora celebrando a conquista histórica a partir de tais marcos, ainda carecemos de mais investimentos em termos de suportes teóricos, literários e didáticos, com vistas a subsidiar as/os profissionais da área. Afinal, pensamos com a escritora Chimamanda Adichie (2019) em suas potentes palavras que nos alertam em relação ao perigo de uma história única que é, sabemos, sob a ótica ocidental em detrimento das demais.

O Dossiê “Educação, literatura e relações étnico-raciais” leva em conta o diálogo com adversos contextos e espaços educativos. Para tal reunimos artigos de pesquisadores de diferentes instituições e regiões do país, bem como a participação do professor Etelvino Guila, da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, por meio dos quais são analisadas as obras literárias que focalizam protagonistas negros em distintos espaços sociais, seja nas Áfricas, seja na diáspora.

A escolha pela interlocução com as literaturas negras/afro-brasileiras e africanas deve-se ao levantamento prévio e à constatação de que a produção dos países cujas obras foram objetos de estudos (Brasil, Moçambique e Espanha) são de grande relevância social.

Ao pesquisar as referidas literaturas, Oliveira (2009, 2016) evidenciou a existência de obras, autores(as) e temáticas distintas editadas em Angola, Moçambique e no Brasil que situam protagonistas negras em espaços sociais diver-

sificados e reaproximam a África continental da sua diáspora. Favorecem, assim, a resignificação do nosso olhar em face dos legados ancestrais recriados do lado de cá. Das produções africanas, Debus (2018, 2019), por sua vez, atualiza e expande tais pesquisas com recorte para a obras moçambicanas contemporâneas, além da literatura de temática afro-brasileira.

Ou seja, adentramos uma área complexa que envolve ilustrações, a oralidade, o mercado editorial, as políticas públicas, a prática docente e a recepção, entre outros aspectos, o que contraria certas visões preconceituosas de que se trata de uma área menor que as demais e, assim sendo, pode ficar aquém de outras searas. A linguagem literária destinada às crianças, aos adolescentes e, é óbvio, aos adultos, mesmo sendo uma das valiosas fontes de pesquisas no ensino superior, ainda carece de um lugar no campo dos estudos literários, conforme evidenciado por Mônica Santos (2011) e, reiteramos, o que faz desse Dossiê mais um precioso legado para outros estudos.

Em termos de conteúdo, os artigos aqui reunidos rasuram vieses simplistas acerca do continente africano e, por conseguinte, das relações étnico-raciais enredadas por via da linguagem literária. Nessa direção, algumas questões: quais são essas obras? Quem as escreve? Em qual aspecto podem favorecer outras aproximações entre o espaço social africano e sua diáspora, no caso do Brasil?

Entendemos que uma das contribuições deste Dossiê resulta dos livros literários que circulam em diferentes acervos de bibliotecas escolares, bibliotecas públicas e outros espaços de promoção literária, com ênfase no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – 1997-2014. Cremos que esta publicação, sem sombra de dúvidas, cumpre um papel preponderante para a educação das relações étnico-raciais ao dar a conhecer e debater sobre a produção literária para infância e juventude.

Em termos de contextualização, nos encontramos em um momento de incerteza, de lutos e lutas. Nesse contexto adverso, as crianças, os

jovens e nós, adultos, tentamos reexistir (SOUZA, 2011) ao adoecimento social que se instaura no país. A despeito dos desalentos, das perdas irreparáveis e de mais de meio milhão de vidas ceifadas, estudiosas(os) que se dedicam às literaturas destinadas às crianças e à juventude partilharam estudos empreendidos na área que, agora, socializamos às leitoras e leitores.

Nossos “anseios”, um dos termos que atravessa o livro de bell hooks (2019), é que tenhamos a sabedoria para superar as tensões que nos atravessam e que os textos e/ou as obras literárias que foram objeto de estudos neste Dossiê contribuam, de algum modo, para nos ajudar a preservar a saúde emocional, intelectual e, enfim, vital diante das travessias que se seguem.

Que o Dossiê “Educação, literatura e relações étnico-raciais” (Revista da FAEEBA), à direção dos que o sucederam e dos que os sucederão, amplie as fontes e frentes de lutas em tempos de lutos e lutas que, certamente, passarão. Que os textos envolvam nossos(as) leitores(as) em geral para que, dentro do possível, se tenha acesso a mais este dispositivo e que ele seja plausível às interpretações das histórias que aguçam o senso crítico, criativo, emocional e intelectual de todas as pessoas das Áfricas e das suas diásporas.

Na arte de aguçar ideias, estimular as reflexões e prospecções, na linhagem e nas linguagens mais apropriadas às crianças e demais leitores, que não nos deixemos sucumbir diante dos dissabores impostos por uma minoria que o curso da História cuspirá das páginas de um livro chamado vida. Nessa sinfonia, vislumbramos outras correntezas com vistas à “suspensão do céu”, conforme sugere Ailton Krenak (2019), ao destacar a importância das histórias que precisamos contar para “adiar o fim do mundo”. Propomos, em sintonia com Krenak (2019), estudos que abrangem *corpus* de obras literárias destinadas às infâncias, às adolescências e às jornadas adultas para, através delas, tecermos os fios da nossa vida neste mundo.

Ressignifiquemos, então, aqui da Bahia, a “miniÁfricas”, do Sul que também é negro, e de

outras localidades, um ser e estar no mundo que contemple o Nós!

O número 62 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade conta, ainda, com cinco artigos publicados na Seção Estudos.

Nos anseios de novos tempos e bons ventos, desejamos Boa leitura!

As organizadoras

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ARAUJO, Débora Cristina de. **Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras**. São Paulo: CVR, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD/SEPP/INEP, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de políticas de Ações Afirmativas. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, Eliane. Para além de três continentes: a literatura para infância do escritor moçambicano Pedro Pereira Lopes. **Revista Cátedra Digital**, v. 4, 2019. Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/para-alem-de-tres-continentes-literatura-para-infancia-do-escritor-mocambicano-pedro-pereira-lobes/>. Acesso em: 20 maio 2021.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura infantil e juvenil em Angola no pós-independência: outras histórias (des)arquivadas. In: MOREIRA, Osmar (org.). **Arquivos, testemunhas e pobreza no Brasil**. Salvador: Eduneb, 2016. p. 195-242.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010.

ROSEMBERG, Fulvia; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. Van (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117.

SANTOS, Mônica de Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: UFBA/CEAO/CED, 1995.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

# DAS “MINA” ÀS MENINAS NA LINJU: TECENDO ANSEIOS, TRILHAS E (CONTRA)PONTOS

*Maria Anória de Jesus Oliveira (UNEB/Pós-Crítica)\**

<https://orcid.org/0000-0002-5982-8932>

*Márcia Tavares Silva (UFMG/PGGLE)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-3359-7766>

## RESUMO

Este texto resulta da atuação das autoras no campo das literaturas afro-brasileiras e africanas destinadas às crianças e aos jovens. Trata-se, no caso, de uma das linguagens das margens ainda preterida nas instituições acadêmicas enquanto campo de pesquisa (OLIVEIRA, 2010). O objetivo é, portanto, destacar alguns aspectos inovadores nas seguintes narrativas: *A cor da ternura*, de Geni Guimarães (1998); *Entremeio sem babado*, de Patrícia Santana (2007) e *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf (2004). Com esse propósito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, problematizando o racismo no Brasil e ressaltando a importância da referida literatura na conjuntura brasileira. O texto foi (re)estruturado em um momento tenso, de Covid e de recrudescimento da *necropolítica* (MBEMBE, 2018). Não se poderia, desse modo, ignorar o cenário no qual emerge, levando a situá-lo inicialmente e, também, trazer à cena outros pontos para o presente encontro. É o que compõe as duas primeiras seções, e, nas seguintes, como contraponto, percorre-se o universo das citadas literaturas e de estudos na área. Enfim, para além do desalento e da Covid-19, concluímos que as linguagens das margens aqui entrelaçadas são mais que um convite à leitura e podem contribuir para nutrir a subjetividade, a sensibilidade e a nossa criatividade, na arte de tecer o caminhar.

**Palavras chave:** Literatura para crianças e jovens, linguagens das margens, protagonismo negro. Lei 10.639/03.

## ABSTRACT

### FROM THE “MINES” TO THE GIRLS IN THE LINJU: WEAVING LONGINGS, TRAILS AND (COUNTER)POINTS

This text results from the work of the authors in the field of Afro-Brazilian and

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica). Universidade do Estado da Bahia. Alagoinhas, Bahia, Brasil. Líder do grupo de pesquisa: Letramentos, Identidades e Formação de Professores (as) – Iraci Gama. E-mail: [anoriaoliveira@uneb.br](mailto:anoriaoliveira@uneb.br)

\*\* Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunto III da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Faz parte do quadro permanente do Programa de Pós graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, Brasil. E-mail: [tavares.ufcg@gmail.com](mailto:tavares.ufcg@gmail.com)



African literatures for children and young people. It is, in this case, one of the languages of the margins still neglected in academic institutions as a research field (OLIVEIRA, 2010). The aim is, therefore, to highlight some innovative aspects in the following narratives: *A cor da ternura*, by Geni Guimarães (1998); *Entremeio sem babado*, by Patrícias Santana (2007); and *As tranças de Bintou*, by Sylviane A. Diouf (2004). For this purpose, a bibliographical research was carried out, problematizing racism in Brazil and highlighting the importance of the referred literature in the Brazilian conjuncture. The text was (re)structured in a tense moment, of Covid and the upsurge of necropolitics (MBEMBE, 2018). One could not, in this way, ignore the scenario in which it emerges, leading to situate it initially and, also, bring to the scene other points for the present encounter. This is what makes up the first two sections, and, in the following sections, as a counterpoint, we go through the universe of the mentioned literature and studies in the area. Finally, beyond the discouragement and Covid-19, we conclude that the languages of the margins interwoven here are more than an invitation to read and can contribute to nurture subjectivity, sensitivity, and our creativity in the art of weaving the journey.

**Key words:** Literature for children and youth, languages from the margins, black protagonism. Law 10.639/03 (Brazil)

## RESUMEN

### DE “MINA” A NIÑAS EN LINJU: TEJIENDO ANHELOS, SENDEROS Y (CONTRA)PUNTOS

Este texto es el resultado de la actuación de las autoras en el campo de la literatura afrobrasileña y africana dirigida a niños y jóvenes. Es, en este caso, uno de los lenguajes de los márgenes que aún se pasan desatendidos en las instituciones académicas como campo de investigación (OLIVEIRA, 2010). El objetivo es, por tanto, destacar algunos aspectos innovadores en las siguientes narrativas: *El color de la ternura*, de Geni Guimarães (1998); *Entremeio sin florituras*, de Patrícia Santana (2007); y *Las trenzas de Bintou*, de Sylviane A. Diouf (2004). Con este propósito, se realizó una investigación bibliográfica, problematizando el racismo en Brasil y enfatizando la importancia de la literatura referida en la coyuntura brasileña. El texto fue (re)estructurado en un momento tenso, desde Covid y el resurgimiento de la necropolítica (MBEMBE, 2018). De esta forma, no se podía ignorar el escenario en el que emerge, lo que lleva a situarlo inicialmente y, además, a traer a escena otros puntos para el presente encuentro. Esto es lo que conforma los dos primeros apartados, y en el siguiente, como contrapunto, exploramos el universo de la literatura y los estudios en el área antes mencionados. De todos modos, además del desánimo y Covid-19, concluimos que los lenguajes de los márgenes entrelazados aquí son más que una invitación a la lectura y pueden contribuir a nutrir la subjetividad, la sensibilidad y nuestra creatividad, en el arte de tejer caminando.

**Palabras clave:** Literatura infantil y juvenil, lenguajes de los márgenes, protagonismo negro. Ley 10.639/03 (Brasil).

## Anseios iniciais<sup>1</sup>

As construções mais fascinantes da subjetividade negra (e de pensamento crítico a seu respeito) frequentemente surgem entre escritores, críticos culturais e artistas que se encontram à margem de diversas práticas. Eu me identifico com esse grupo [...].

(bell hooks, 2019, p. 62).

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma ânsia por consumir subjetividades – as nossas subjetividades.

(Ailton Krenak, 2019, p. 32).

As epígrafes deste artigo mesmo sem focalizar a produção literária voltada para as crianças e os jovens, campo aqui delimitado, dialogam com as ideias que se seguem. Afinal, ao abordarmos a literatura infanto-juvenil, levamos em conta o seu impacto em nossa subjetividade e, por conseguinte, em nosso imaginário. É o que salienta o escritor Cuti (2010, p. 12), ao se referir aos *Cadernos Negros* e à produção de autores e autoras que antecedem tais produções.

bell hooks (2019, p. 36), por sua vez, do contexto social norte-americano, discorre sobre o silenciamento imposto às mulheres negras nas sociedades patriarcais de hegemonia branca, nas ambiências familiares e nas comunidades negras. Da opressão sofrida, a ativista ressalta a importância das vozes das margens nas lutas antirracistas em seu país de origem.

Do lado de cá, no Brasil, onde vivemos sob a égide de uma vertente brancocêntrica, ir de encontro às correntes antigas e racistas é, também, uma das frentes de lutas que demanda coragem por parte dos grupos subjugados. Mais ainda em tempos de retrocesso, de desgaste e de acirramento de disputa no cenário político e nas demais instâncias do poder institucional.

Para nutrir nosso imaginário com outras frentes e fontes, delimitamos três narrativas editadas no Brasil que trazem à cena protagonistas negras. São elas: *A cor da ternura*, de

Geni Guimarães (1998) e ilustração de Saritah Barbosa; *Entremeio sem babado*, de Patrícia Santana (2007) e ilustração de Marcial Ávila, e *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf (2004) e ilustração de Shane W. Evans. Trata-se de obras constitutivas das nossas pesquisas e partimos da premissa de que ainda carecem de mais visibilidade no país, como evidenciamos mais adiante. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica e nos fundamentamos em estudiosos(as) do campo da literatura e áreas afins.

Em termos de roteiro, de início, tecemos reflexões acerca do objeto livro a partir de uma cena inusitada, vivenciada em um espaço de leitura em pleno carnaval em Salvador, Bahia, no ano de 2020, quando vimos o convite para ler “as mina”. Dentre estas, destacamos a(s) linguagem(ns) das margens, ponto central daquele encontro e, depois, reencontro, até a aquisição do livro de hooks (2019). Na sequência, refletimos sobre as teias racistas e as vias da *necropolítica* (MBEMBE, 2018) para, assim, abordarmos as narrativas literárias destinadas às crianças e aos jovens. Avançamos, na sequência, em relação às três obras delimitadas, por entendermos, em diálogo com a escritora Chimamanda Adichie (2019), a importância das histórias que nos atravessam e afetam. O intuito é, também, salientar a relevância social das vozes das margens impressas no objeto livro.

## Linguagens das Margens: um ponto desse encontro

Como a leitura possibilita a imersão em diversas dimensões sociais e existenciais, situaremos uma cena que antecede a esse cenário de adoecimento social, para salientar o impacto do objeto livro e de certos anseios em pleno carnaval, quando a vida vibrava e nos fazia extasiar de alegria, a despeito das tensões que são comuns a todos nós.

Ao utilizarmos o termo *Anseios*, estamos em diálogo com o título do livro de bell hooks

1 Salientamos que “LINJU”, utilizado no título, é a abreviatura do termo Literatura infanto-juvenil.

(2019), quando ela se refere a “raça, gênero e políticas culturais”, a saber, o subtítulo da obra. Na realidade, foi o citado livro que nos fez parar em pleno carnaval, em Salvador, Bahia, em 2020, após nos depararmos com uma ambiência instalada para leitura no Pelourinho.

O Pelourinho, vale lembrar, no período escravagista, era um dos locais de açoitamento de nossos antepassados, e que foi, posteriormente, revitalizado, embora implicando a expulsão da maioria da população que ali habitava, para se tornar uma das principais regiões turísticas de Salvador.

A população negra, na ocasião do carnaval, se fazia presente não só nas ruas, segurando as cordas dos blocos ou dentro deles, na condição de associados, ou catando latinhas, entre as demais funções para angariar o sustento da sua gente, como também se encontrava representada nas capas de diversos livros no recinto descrito.

Naquele local, a “A Casa Respeita as Mina<sup>2</sup>”, na entrada, em letras destacadas, havia a seguinte frase: “Leia as Mina” (Figura 1). Do convite impositivo à leitura, o carnaval ficou para segundo plano, pois no recinto interno da casa avistamos diversos e novos livros expostos nas prateleiras. Livros que podíamos manusear, ler, sentir, mas não estavam à venda. Logo, se tratava de um encontro sem compromisso prévio, um encontro amoroso e de prazer inapagável.

A ambiência, no citado espaço social de poucos movimentos, era de silêncio acolhedor. Nele, à disposição dos leitores, se encontravam as “mina” (no sentido de tesouros), rasurando a norma gramatical (minas, no plural). Da cena lembrada, prevalecia o contraste entre o carnaval de rua e o espaço das “mina”. Quais eram elas? Por que nos impactaram tanto? Vejamos.

2 Sobre ‘Respeite as Mina’, ali se explica que: “A Casa Respeita as Mina é uma iniciativa da Maré Produções, em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM)”. Patrocínio: “da Bahiatursa, do Goethe-Institute e da UNIDAS – Rede de Mulheres entre a América Latina, o Caribe e a Alemanha”. A imagem aludida foi extraída de uma reportagem publicada em *A Tarde*. (MARINHO, 2020).

**Figura 1**– Exposição na Casa Respeita as Mina (Salvador, 2020)



Fonte: Foto de Adilton Venegeroles (MARINHO, 2020).

Enquanto o carnaval impulsionava à celebração, à congratulação e ao agito do corpo, as “mina” convidavam à imersão nas páginas dos seus livros. Elas, no sentido figurado, óbvio. Estamos nos referindo aos livros de algumas das ativistas negras expostos nas prateleiras, na ocasião. Ademais, ao mirar as prateleiras, não sabíamos a qual “mina” dedicar atenção. Afinal, avistávamos as obras de autoras desconhecidas, conhecidas e algumas famosas, tanto do Brasil como do exterior.

Em cada capa exposta, nossos olhos identificavam lindas mulheres negras que estilhaçavam as *máscaras brancas*<sup>3</sup> do mercado livresco. Rasuravam, ainda, as visões preconceituosas contra as quais lutamos dentro e fora dos muros das instituições acadêmicas, as universidades nas quais atuamos.

Com algumas obras nas mãos, nos dirigimos a uma das redes do ambiente. Antes, libertamos os pés das meias e dos tênis (Figura 2). Com essa atitude, veio a sensação de liberdade e de lazer-prazer. Assim, perdemos a noção das horas e esquecemos a efervescência externa.

A cada página folheada, novos aprendizados. Um exemplo: “Anseios é a palavra que melhor descreve o estado psicológico compartilhado por muitos de nós, superando barreiras de raça, classe, gênero e práticas sexuais” (hooks, 2019, p. 78). Complementa, ainda, hooks (2019, p. 78): “o anseio que flui no coração e na mente das pessoas que foram silenciadas é o desejo de

3 Termos inspirados no livro de Frantz Fanon (2008).

uma voz crítica”. A estudiosa, no caso, se refere ao pensamento pós-moderno, por ela rediscutido, problematizado, com vistas às perspectivas antirracistas.

**Figura 2** – Uma das autoras na cena descrita: Casa Respeita as Mina (Salvador, 2020)



**Foto:** Luiz Carlos de S. Santos.

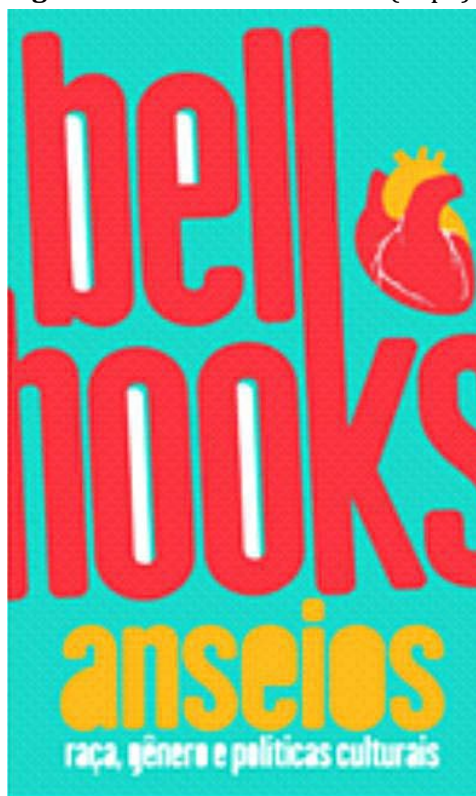
Do carnaval de rua às palavras de hooks, antigos tambores ressoaram e nos despertaram. Da sinergia espacial, além de bell hooks, os livros de outras “mina” nos envolveram. Algumas delas: Sueli Carneiro, Angela Davis, Toni Morrison e demais produções de intelectuais e ativistas negras constavam da exposição, mas aqui só pautamos uma delas a título de exemplificação.

Embora já tenhamos boa parte das obras das citadas “mina”, as que estavam disponibilizadas nas prateleiras não faziam parte do nosso acervo privado, excetuando-se as edições em

pdf, talvez daí a imensa alegria diante do contato com os livros impressos, os quais foram anotados para aquisição *a posteriori*. Com esse intento, fotografamos as capas dos livros, trechos, fichas catalográficas, informações das editoras, contatos, etc.

Do olhar atento, emanaram os gestos de afeto e as palavras agora impressas que inspiram os anseios descritos. Das obras folheadas e das páginas lidas, uma delas nos instigou desde a capa: *Anseios: raça, gênero e práticas culturais*, de bell hooks (2019), recentemente traduzida no Brasil. Da capa (Figura 3), surgiram algumas indagações: seriam as letras vermelhas associadas às veias do nosso coração e, assim, à vida? E o coração à parte, destacado, como se sangrando, o que teria a ver com a vida que vibra no objeto livro? Dessas questões que podem não fazer sentido, o que pretendemos é destacar o impacto do objeto livro a partir de um ponto: a sua capa. Desta, não por acaso, as ilustrações ensejam reflexões que não se exaurem no mundo adulto e, sabemos, menos ainda no universo das crianças e dos jovens.

**Figura 3** – Livro de bell hooks (Capa)



**Fonte:** Foto da autora (2021).

Após a imersão nas páginas do livro de bell hooks (2019), o carnaval ficou para segundo plano. Instigadas pelo que foi possível ler e anotar, guardamos os registros feitos acerca das autoras e editoras para as desejadas aquisições futuras. Como se tratava de uma exposição aberta ao público, devolvemos o livro à prateleira de onde o tiramos, deixando-o na companhia de outras “mina” e seguimos o roteiro alterado. Aliás, não só o roteiro como, também, nossas ideias não ficaram incólumes às obras manuseadas.

Ao rememorar o momento de um carnaval marcado por livros importantes, focalizamos as linguagens das margens que remetem às “mina”. Estas, em analogia às ativistas negras, ganharam um espaço especial em nossas produções acadêmicas. Com o decorrer dos dias, alguns dos livros expostos nas prateleiras se tornaram preciosas companhias dos tempos de pandemia. Tempos sem aglomeração festiva e sem o rufar dos tambores vitais.

Em uma dimensão espiritual/ancestral que não se restringe ao viés eurocêntrico, portanto, endossamos o coro das vozes das margens através de duas pérolas negras baianas, a saber: Jorge Portugal e Lazzo Matumbi, compositores da música *A alegria da cidade*. Dessa verve poética, reiteramos: “[...] apesar de tanto não/Tanta dor que nos invade, somos nós a alegria da cidade [...]”.

Das “mina” e da alegria de outrora, nos defrontamos com um vírus que revira as páginas do livro chamado vida. Sendo ela, a vida, associada às páginas dos livros, em fração de segundos, como aconteceu – e, infelizmente, como ocorre – a muita gente que tem *na tez a cor da noite*<sup>4</sup>, o que seria vital pode se tornar fatal. Nesse descompasso, a situação de vulnerabilidade na qual nos encontramos, se levamos em conta as mais de **trezentas mil**<sup>5, 6</sup>

4 Termo extraído do livro da pesquisadora Vanda Machado (2013).

5 Grifo nosso para destacar o quantitativo que se elevou assustadoramente.

6 Esse quantitativo, infelizmente, aumentou muito e, desde o esboço da primeira versão do presente texto aos ajustes de praxe, já são quase quinhentas mil vidas ceifadas no Brasil,

vidas ceifadas por uma pandemia que, a cada dia, instaura o caos social no país.

Apesar do cenário de desalento e tristeza, da Covid-19 que se amplia e nos entristece, das correntes neofascistas da extrema-direita oportunista e seus pares hipócritas, propomos um convite. Um convite à leitura, à imaginação fértil e aos tambores ancestrais, pois ansiamos pelo “respiro” e não aceitamos o abismo imposto. Sobre o “respiro”, no inspiramos em Carolina de Jesus e a sua insaciável fome de livros e da arte de escrever. Escrever e ler como um gesto de *reexistência* (SILVA, 2011), em uma fase indigesta e de adoecimento social, este é um dos desafios nos dias atuais e um “ato de coragem” (hooks, 2019, p. 36).

Mas, vale lembrar, das memórias passadas ao presente, o que frisamos aqui não tem a ver com a função social da “Casa Respeita as Mina”, o que demandaria reflexões que fogem aos limites deste texto. Do livro manuseado, acolhido, vislumbramos outras dimensões e o consideramos um abrigo. Afinal, da cena descrita ao pesadelo em curso, o cenário da Covid-19, *muitas histórias importam*, diríamos, ao complementar as ideias da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019).

## Das teias racistas às lentes da *Necropolítica: Sankofa*

Enquanto lutamos para viver, bebemos em fontes que fazem ressoar as vozes das margens, entre estas, as produções destinadas às crianças e aos jovens. Mais ainda, em tempos de lutos e lutas contínuas, recorreremos à direção propositiva da pesquisadora Ana Célia da Silva (1995, 2001).

No âmbito das lutas antirracistas, nos detivemos nas produções de conhecimentos que visibilizam as linguagens das margens. No que tange ao recorte de gênero no contexto

---

em uma das maiores tragédias da humanidade. E, o pior: vidas que poderiam ser preservadas. Ademais, nenhum de nós está a salvo, e não sabemos quem será a próxima vítima, ou quando o pesadelo terá fim.

norte-americano, bell hooks (2019) destaca a importância das vozes das margens produzidas por mulheres negras em seu país de origem. Antes dessa estudiosa, Frantz Fanon (2008), décadas atrás, a partir da Martinica, problematiza o racismo e seu impacto social para a população negra em específico, mas sem preterir a neurose que afetava quem discriminava, no caso, a população branca, o que o impulsionou à luta por um novo humanismo. Humanismo este, em retrocesso nos últimos tempos, como atesta Achille Mbembe (2018), em seu pequeno e denso livro intitulado *Necropolítica*.

Dos estudos arrolados inicialmente, o que interessa salientar é o que os aproxima, ou seja: a persistência e não só as consequências nocivas do racismo, visto que não se trata de mera casualidade e, sim, de constructos ideológicos e históricos (MOORE, 2007) que garantem privilégios a uma pequena parcela da sociedade que se beneficia economicamente com a exclusão dos grupos sociais subjugados e, portanto, desumanizados. Logo, salienta Carlos Moore (2007, p. 289): “Longe de recuar diante da educação e da ciência, e em vez de ser contido pelo acúmulo crescente de conhecimentos, o racismo adentra-se na ciência e converte-se em modo de educação”, além de ressurgir ainda mais refinado com o passar dos anos, acrescentamos.

Ou seja, o que está em foco nesta parte das reflexões é uma espécie de vírus antigo, o racismo “estrutural” e “institucional”, que atravessa as instâncias do poder, segundo Silvio Almeida (2019), e, inclusive, reverbera na produção do conhecimento, um dos pontos centrais da pesquisa de Sueli Carneiro (2005): o racismo epistêmico. Este, nas palavras de Maria Paula Meneses e Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 19), corresponde ao “epistemícidio” e implica a “dominação epistemológica” através do “saber-poder”.

Nos livros didáticos e nas obras literárias, o racismo, quer dizer, a pretensa ideia de que somos subdivididos entre grupos

sociais superiores e inferiores, impactou o nosso imaginário, como asseveram Frantz Fanon (2008) e Neusa Santos Souza (1983) no campo da psicanálise. Na psicologia social, destacamos a relevância das pesquisas de Iray Carone e Maria Aparecida Bento (2002), entre outras participantes do livro por elas organizado. Tais estudos norteiam nossos pontos de vistas.

Mediante as articulações dos Movimentos Negros (SILVA, 1995; GOMES, 2017; PEREIRA, 2018) e o impacto das pesquisas que rediscutem o racismo (MUNANGA, 1999) e apresentam novas perspectivas sobre o tema (MOORE, 2007), galgamos, tempos atrás, certas conquistas em termos das ações afirmativas, a exemplo da Lei Federal 10.639/03 e demais marcos legais, alterando-se a LDBEN 9.394/96 (OLIVEIRA, 2010). Mas, diante do cenário de retrocessos, os ministérios e as secretarias atinentes a tais causas foram desativados e substituídos por vieses que vão de encontro àqueles anseios políticos. No campo das políticas públicas, por exemplo, como evidenciam Daniela G. Nascimento (2019) e Carla Bispo (2020), houve um arrefecimento em termos de aquisição e investimento em obras literárias que apresentam personagens/protagonistas negros.

Em outras palavras, a despeito do delicado contexto em que vivemos, compreendemos que podemos, sim, fazer emergir redes e rotas de reexistências (LIMA; SOUZA, 2018). Cabe, nesse viés, pensar o que propõe o *adinkra* africano *Sankofa* em sua simbologia que remete à arte de voltar e apanhar o que é nosso, como explica Eliza Larkin Nascimento (2008). Para realizar e refazer o caminhar, pleiteamos o direito às literaturas que, enquanto arte, segundo Nelly Novaes Coelho (1993, p.8), “representam o Homem, o Mundo, a Vida através das palavras”. Das palavras enredadas na trama e nas ilustrações, o próximo ponto desse encontro são “as mina” protagonistas que rasuram as teias racistas e inovam o cenário literário.

## As “mina”: negras protagonistas na “Linju” brasileira

Na trajetória da literatura brasileira voltada para crianças, jovens e adultos, estudos anteriores já contestaram e explicitaram a tendência de reforçar racismos e outras estereotípias através da linguagem verbal e das ilustrações. Tais linguagens, se entendidas sob o prisma da Linguística Aplicada, nas palavras de Maria Nazaré Mota de Lima e Ana Lúcia Silva Souza (2018, p. 28), correspondem ao que se entende por “letramentos” no sentido amplo, e, nessa perspectiva, em diálogo com o pensamento de Paulo Freire. Logo, explicam: “Letramento [...] enquanto práticas socioculturais mediadas pelas linguagens verbais (escritas e oralidades) e extraverbais (sons, cores, imagens visuais, *performances*, cenas, etc.)”.

Da acepção trazida pelas citadas estudiosas que, na realidade, não se referem às literaturas em questão<sup>7</sup>, consideramos pertinente a associação a essa área, por entender que esse campo abrange diversas dimensões do texto: a ilustração, o código linguístico, a oralidade, enfim, as distintas modalidades do objeto livro: físico, virtual, etc. Entretanto, aqui, não se levam em conta a atuação docente, as questões mercadológicas, as políticas de fomento à leitura, entre outros aspectos. O campo no qual nos situamos, ao contrário do que se pode imaginar, é complexo, conforme evidenciado anteriormente. Trata-se de uma seara que envolve leitores específicos e contextos adversos e, a depender do foco, o mercado editorial, fatores econômicos, além do impacto do racismo epistêmico que atravessa desde a produção à veiculação do objeto livro.

No que se refere aos conceitos, aos contextos históricos e outros aspectos estéticos das res-

pectivas fundamentações, o que nos interessa pautar é a relação entre a literatura e a pedagogia no mundo ocidental, as mudanças de perspectivas, haja vista o impacto das pesquisas na área de Letras e a constituição de uma crítica literária crescente, nos últimos anos, embora ainda aquém das produções voltadas para os adultos. Dessa assimetria, Mônica de Menezes Santos (2012), em sua tese de doutorado, situa “o lugar da literatura infantil/juvenil nos estudos literários” no Brasil<sup>8</sup> e evidencia a carência de pesquisas na área.

O funil se estreita se levarmos em conta o campo das relações étnico-raciais na área. Contudo, nos últimos anos, uma geração de pesquisadores vem focalizando tais relações, ou seja, abordagens que problematizam o racismo e que apresentam rupturas. No rol dessas demandas, nos situamos, em uma trajetória que se iniciou já nos idos dos anos noventa, como explicitado em pesquisas análises precedentes (OLIVEIRA, 2003). Mesmo assim, consideramos uma área desafiadora e que nos leva a sempre rever as rotas, a despeito do valioso legado constituído até a atualidade.

Para apenas situar alguns estudos acerca da literatura destinada às crianças e aos jovens no Brasil, destacamos a pioneira pesquisa de Fulvia Rosemberg (1985), com recorte para o campo das relações étnico-raciais e de gênero, além de Heloísa Pires Lima (2000). Edith Piza (1998) e Andreia Lisboa Sousa (2001) delimitam questões de gênero. Fulvia Rosemberg e Paulo Vinícius Silva (2008), por sua vez, atualizam ampla pesquisa bibliográfica e outros produtos culturais. Das produções literárias editadas no Brasil, em Moçambique e, mais recentemente, em Angola, Maria Anória J. Oliveira (2003; 2010; 2014; 2016) e Eliane Debus (2018, 2019) contam com expressiva publicação acerca de tais literaturas.

Débora Araujo (2017), por outras vias, nos leva à dimensão escolar, às percepções das

7 Referem-se à relevância das pesquisas voltadas para as linguagens das margens em dois programas de pós-graduação da Bahia. Trata-se, no caso, de programas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

8 As pesquisas abrangem seis programas de pós-graduação brasileiros das seguintes instituições: a PUC-RS, a USP, a UNICAMP, a PUC-RJ, a UFMG e a UFRJ.

crianças em face das obras literárias, e descortina o adultocentrismo em relação ao ponto de vista dos destinatários, as crianças, no caso. Nesse prisma, Sara da Silva Pereira (2019) e Carla Fernanda Brito Bispo (2020) se aproximam dos estudos de Araujo. No que tange ao mercado editorial, às editoras “étnicas”, às vozes das escritoras entrevistadas e às obras analisadas, Daniela G. Nascimento (2019), em sua tese de doutorado também nos deixa valioso legado para nossas reflexões na área em tela.

Do cenário social à sua recriação nas páginas dos livros editados no Brasil, nas obras literárias editadas na era Lobato, o negro correspondia ao papel secundário do cenário descrito no Sítio do Pica Pau Amarelo (OLIVEIRA, 2003). Essas obras exprimiram pontos de vistas dos grupos dominantes e racistas do país, portanto.

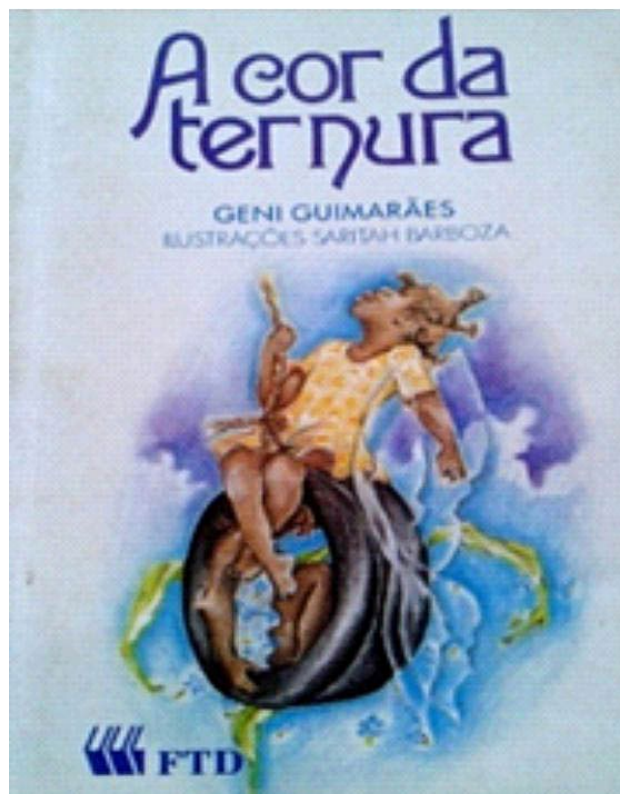
Nas danças das cores, da mistura entre negros e brancos, a dita harmonia racial, enquanto as crianças, na ambiência escolar, se tornavam – e ainda se tornam – alvo de racismo, ou seja, são associadas à inferiorização, rotuladas por ter a cor da tez negra, agredidas por usar cabelos crespos (SILVA, 1995; ARAUJO, 2017). Ou seja, das páginas dos livros às relações sociais, educadoras(es) que não tiveram formação para lidar com conflitos dessa ordem, mesmo inconscientemente, acabam reforçando o racismo.

Nos anos 80, conforme evidenciamos antes, protagonistas negros emergem das páginas de diversos livros. Contudo, “são eles as vítimas de um ‘Mundo’ perverso, racista” (OLIVEIRA, 2003, p. 174). Rumos outros os aproximam das perspectivas da mestiçagem, sob o viés preconceituoso de Gilberto Freire, para camuflar o que, nas palavras de Edward Telles (2003), equivaleria ao *racismo à brasileira*. Daquela seara, no entanto, há uma exceção, conforme identificamos em estudos precedentes (Figura 4).

A exceção diz respeito ao modo como a narrativa apresenta as personagens. Diz respeito também à arte de se tecer os enlaces afetivos

de uma família negra, os dilemas e desejos da protagonista, entre outros aspectos da obra (OLIVEIRA, 2003).

**Figura 4** – Livro de Geni Guimarães (Capa)



Fonte: Foto da autora (2021).

*A cor da ternura*, de autoria da escritora paulista Geni Guimarães (1998), conforme constatamos em estudos precedentes,

dá um salto grande ao exprimir, através do universo imerso em fantasia e ludicidade da protagonista Geni, um “Mundo” constituído de dúvidas, medos, ciúmes, esperteza, delicadeza e amor, em face dos impasses da “Vida” de uma criança que olha e sente o mundo com os “olhos de dentro”. (OLIVEIRA, 2003, p. 175).

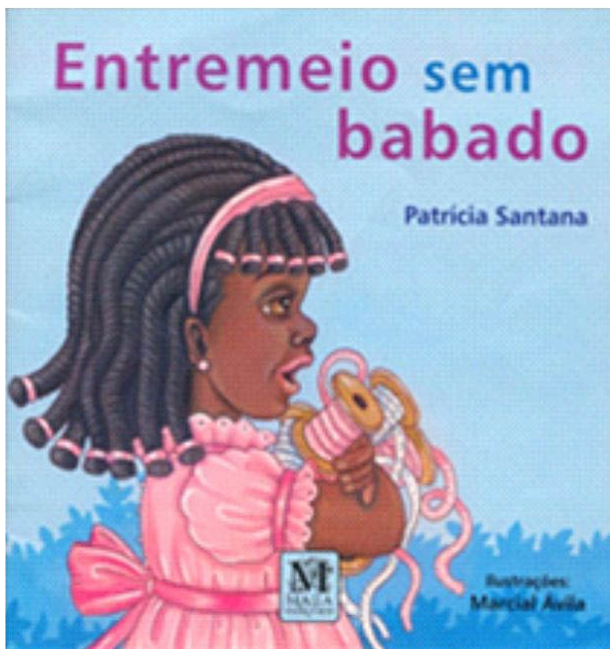
Corroborando essa visão, entendemos que a referida obra se destaca no cenário social no qual foi publicada e segue atual. Tanto é que dificilmente não citamos esse livro. Da rasura ao racismo, assomam a humanização das personagens, as relações de afeto, a ascensão da protagonista Geni, em seu delicado modo de viver e sentir a vida com os “olhos de dentro”, como expressa a personagem ainda na tenra idade.



## Pós-Lei 10.639/03: Novos livros, outras páginas?

Ao (re)ler e encontrar protagonistas negras nas páginas de alguns livros classificados como infantis e infantojuvenis, sem os restringir aos espelhos narcísicos brancocêntricos (OLIVEIRA, 2016), tanto a menina quanto a jovem que um dia fomos, encontrando-se adormecidas, soterradas na poeira do tempo, poderão resurgir. Foi o que ocorreu com os “olhos de dentro” da pequena Geni, anteriormente enfocada. É o que salta às nossas vistas quando nos deparamos com *Entremeio sem babado*, de Patrícia Santana (2007) e ilustração de Marcial Ávila (Figura 5), e em *As Tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf (2004), o que nos mobilizou a priorizá-las, muito embora contemos com outras obras que seguem essa mesma perspectiva de inovação literária.

**Figura 5** – Livro de Patrícia Santana (Capa)



Fonte: Foto da autora (2021).

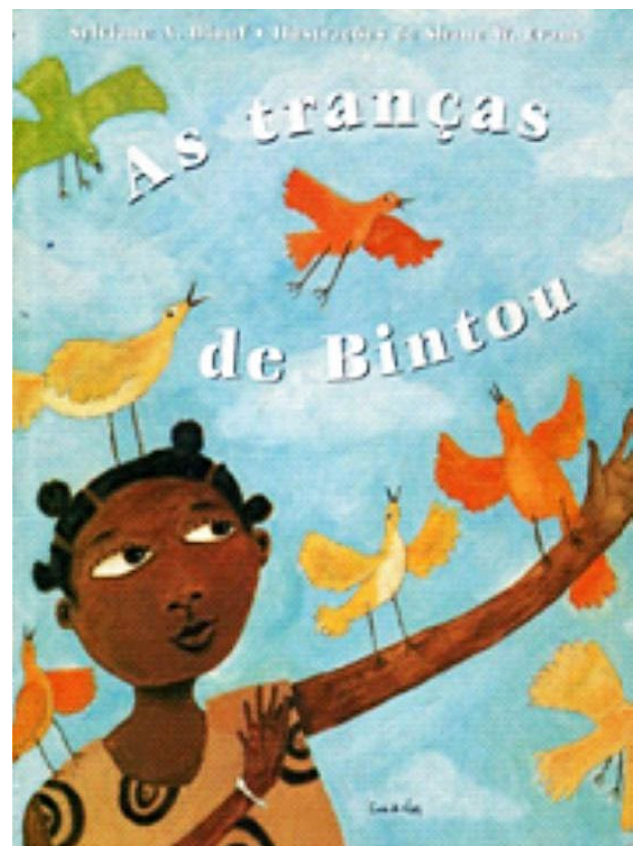
Em *Entremeio sem babado*, o narrador, na terceira pessoa, conta a história de uma menina muito “perguntadeira” e estudiosa, Kizzy, que reside com a família e vive a fazer perguntas a todos, a se intrometer nas conversas alheias e, um dia, aprende com a avó que, por esse seu

jeito, ela é um *Entremeio sem babado*. Através do diálogo com a matriarca, Kizzy descobre a origem do seu nome e de seus ancestrais, o que a leva a olhar admirada o mapa da África (p. 28 e 29):

Quanto aos penteados, a inovação é significativa por romper com a ideia tão propagada em nossa sociedade de “cabelo ruim” ou “feio”. Kizzy não manifesta problemas dessa ordem; é vaidosa, curte os penteados assim como as roupas diferentes. Sua questão crucial não é o medo, a discriminação étnico-racial, mas a incompreensão dentro do próprio seio familiar. Daí sua reação e alteração do *status quo*, ao final. (OLIVEIRA, 2010, p. 154).

É importante ressaltar que, na narrativa, o ato de remeter-se à origem africana pode ter uma conotação de renascimento e fortalecimento interior, pois Kizzy vai mais longe ainda ao comandar as *ações* locais e sugere uma brincadeira. Com isso, viabiliza uma espécie de autopercepção dos demais seres ficcionais.

**Figura 6** – Livro de Sylviane A. Diouf (Capa)



Fonte: Foto da autora (2021).

*As Tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf (2004) e ilustração de Shane W. Evans, é um livro traduzido no Brasil (Figura 6) e muito diz das crianças que um dia fomos quando rejeitávamos os “beirotes” e nos identificávamos com os adultos e seus cabelos longos<sup>9</sup>. No caso dessa personagem, ela se identificava com as mulheres da sua comunidade. É uma narrativa que traz à cena a (re)constituição identitária da protagonista que, se associada à perspectiva dos Estudos Culturais, na linha reflexiva de Stuart Hall (2005), não tem uma identidade fixa, posto que muda sua autopercepção, semelhante ao que ocorre com Kizzy, ao final:

*As tranças de Bintou* exprimem a resignificação e valorização dos fenótipos negros, através da percepção da protagonista. Diante dessa asserção, podemos estabelecer um elo com outra constatação de [Florentina] Souza [...] que, ao analisar uma poesia da escritora Celinha, nos *Cadernos Negros*, salienta que as tranças, por ela poetizada e “cantadas em outros textos, sugerem aos poetas caminhos de beleza, poesia e sedução”. (OLIVEIRA, 2010, p. 122).

Bintou, situada em uma ambiência familiar afetiva nas tradições africanas, silencia seus anseios, mas confia à matriarca o desejo de ter tranças, como as mulheres daquela região. Contudo, esse desejo lhe é negado por ser ainda uma menina. Essa narrativa, entre outros aspectos, abre reflexões acerca da relação entre a criança, a jovem e o mundo adulto, além de associar a protagonista a uma heroína que, ao final, é aclamada na comunidade pela ação de salvar dois jovens.

## Considerações (in)conclusivas

Como (re)ler é (re)viver, nos reportamos a uma ambiência do carnaval baiano e, a partir daquele contexto de alegria e vitalidade, destacamos a relevância social do objeto livro e fizemos menção às citadas “mina”. Uma delas,

<sup>9</sup> Dentro dessa reflexão, mas abrangendo a literatura destinada ao adulto, levamos em consideração o que se discute em: *Cadernos Negros e Americanah: cabelos crespos, afirmação identitária e outros anseios* (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

bell hook (2019) e um dos seus livros que muito nos impactou, a saber, *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*.

Dos anseios de bell hooks aos nossos, pausamos a luta por uma sociedade mais justa e menos racista. Nessa direção, delineamos as primeiras páginas do presente texto e entrelaçamos as ideias subsequentes.

Ao problematizar as lentes racistas e as lutas que se acirram no Brasil, Ailton Krenak (2019, p. 33) se refere às diferentes “perspectivas de existências” humanas que, segundo ele, redimensionam a arte de viver neste mundo. De tais perspectivas, as histórias e valiosos legados dos povos originários e demais populações subjugadas ao longo do tempo.

O citado autor chama a nossa atenção para a importância das vivências das comunidades tradicionais e da sua capacidade de, através da arte em diversas modalidades, “suspender o céu”. Krenak (2019, p.32), assim, instiga a enriquecermos “as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir”.

Nesses últimos anos, apesar de pequena parcela do povo ter saído dos porões racistas e imposto suas correntes neofascistas e neonazistas no Brasil – em pleno século XXI (pouco antes de celebrarmos as duas décadas de promulgação da Lei Federal 10.639/03) – e de a citada lei ainda estar mais adstrita ao papel, não podemos negar que se trata de uma conquista histórica. Enquanto tal, já ajudou a mudar certas rotas impostas no mercado livreiro (NASCIMENTO, 2019), por exemplo. Com essa visão crítica, entendemos que aqui foram destacadas algumas das obras que potencializam as vozes das reexistências (SOUZA, 2011) recriadas na negra diáspora.

A literatura destinada às crianças e aos jovens requer, de nossa parte, um olhar crítico no que se refere às obras que preferimos e às que preterimos (OLIVEIRA, 2014). Exige, além disso, contínuos estudos e atualizações na área, um desafio antigo. Assim, teremos mais condições de evitar reforçar, através do objeto livro,

o que muitas vezes almejamos desconstruir: o racismo e suas sequelas nocivas.

As citadas obras atendem a tais anseios por vários motivos. Destacamos, entre eles, o fato de enredarem cenas que levam ao universo de três protagonistas negras ilustradas sem estereótipos e, por conseguinte, destituídas de traços excessivos ou caricaturados. Além disso, elas não estão situadas em ambiências de vulnerabilidade, restritas à pobreza ou ao mito da democracia racial (OLIVEIRA, 2003; 2010). Por fim, vivenciam relações de afetos e enlaces familiares, sem deixar de expressar seus conflitos e desejos.

Em suma, as três narrativas aqui enfocadas – *A cor da ternura*, *Entremeio sem babado* e *As Tranças de Bintou* – instigam-nos à releitura e precisam chegar ao chão das escolas e aos nossos lares. Afinal, desvelam personagens criativas, dotadas da capacidade de enfrentar dilemas internos e externos e superá-los. São, assim, protagonistas – as “mina”, portanto. Identitariamente, expressam um “eu” que é negro, seja através da relação com seus fenótipos, seja por meio da linguagem/letramentos, além de corresponderem às obras de “autoria negra” (NASCIMENTO, 2019).

Duas das personagens são situadas em espaços sociais diaspóricos: Geni, na zona rural, e Kizzy, cuja ambiência não é explicitada, é apresentada, em uma das últimas cenas, brincando com a avó, como se a estivesse empurrando. A matriarca é ilustrada com uma vestimenta que se aproxima daquelas utilizadas em espaços sagrados que remetem às matrizes africanas, a saber, os terreiros (OLIVEIRA, 2010).

Enfim, se Antonio Candido (1989) defendia o direito à literatura, nessa direção, reivindicamos o direito às literaturas antirracistas, às literaturas que possibilitam outras viagens aos espaços sociais africanos e à negra diáspora em diversas obras, para que as “Áfricas” de lá se reencontrem com as Áfricas de cá, expressas, impressas e redimensionadas no objeto livro. Estes são os nossos principais anseios, para além do incerto cenário no qual nos situamos.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ARAUJO, Débora Cristina de. **Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras**. São Paulo: CVR, 2017.

BISPO, Carla Fernanda Brito. **Literatura infantil afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização**. 2020. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UECE), São Paulo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPPIR/INEP, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: FESTER, A. C Ribeiro. (Org.) São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. São Paulo: Ática, 1993.

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

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEBUS, Eliane. Para além de três continentes: a literatura para infância do escritor moçambicano

- Pedro Pereira Lopes. **Revista Cátedra Digital**, **Tema:** Lusofonia na Literatura Infantil e Juvenil, v.4, n.p., 2019.
- DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. Tradução de Charles Cosac. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- GUIMARÃES, Geny. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- hooks, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Tradução de Jamille Pinheiros. São Paulo: Elefante, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000. p. 96-109.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos e relações étnico-raciais: perspectivas de descolonização na formação de professoras. In: PEREIRA, Áurea da Silva; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; PAES, Maria Neuma Mascarenhas (Org.). **Letramentos, identidades e formação de educadores: imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p.27-44.
- MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MARINHO, Nilson. Casa Respeita as Mina é inaugurada no pelourinho. **A Tarde**, Salvador, 13 fev. 2020. Disponível em: <https://atardeverao.atarde.com.br/casa-respeita-as-mina-e-inaugurada-no-pelourinho/>. Acesso em: 20 jan.2021.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: M-1 Edições, 2018.
- MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.
- MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, Daniela G. **O Terceiro Espaço: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a Lei 10.639/03**. 2019. 356 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos) - Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Afro-Orientais, Salvador, 2019.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: arquitetura e intenções. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p.29-54. [v. 1, p. 21-139]
- OLIVEIRA, Bárbara; OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Cadernos Negros e Americanah: cabelos crespos, afirmação identitária e outros anseios. In: MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira; SANTIAGO, Ana Rita (Org.). **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão, UFS, n. 34, p. 47-65, jul./dez.2020.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Áfricas e diásporas na Literatura Infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EDUNEB, 2014.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura infantil e juvenil em Angola no pós-independência: outras histórias (des)arquivadas. In: MOREIRA, Osmar (Org.). **Arquivos, testemunhas e pobreza no Brasil**. Salvador: Eduneb, 2016. p.195-242.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2001. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- PEREIRA Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças: "eu so peta, tenho cacho, so lindam ó!"**. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, 2019.
- PEREIRA, Amauri Mendes. **Do Movimento Negro à cultura de Consciência Negra: reflexões**

sobre o antirracismo na sociedade brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

PIZA, Edith. **O caminho das águas: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-arte, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fulvia; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. Van (Org.). **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008.p. 73-117.

SANTANA, Patrícia. **Entremeio sem babado.** Belo Horizonte: Mazza, 2007.

SANTOS, Mônica de Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários.** 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: UFBA/CEAO/CED, 1995.

SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes.** 2001. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação da UFBA, Salvador, 2001.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens Negros na Literatura Infantil e Juvenil. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001. p.185-213.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência- poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

Recebido em: 26/04/2021

Aprovado em: 19/06/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# O PROTAGONISMO DE LÍDERES NEGROS NOS LIVROS INFANTIS APÓS A PROMULGAÇÃO DA LEI 10.639/03: RESSIGNIFICANDO VISÕES SIMPLISTAS?

Vívian Stefanne Soares Silva (CEFET/MG)\*

<https://orcid.org/0000-0002-6256-0017>

## RESUMO

Este trabalho propõe-se a analisar a obra *Madiba, o menino africano* (2011) – uma narrativa biográfica que traz Nelson Mandela como personagem principal – por meio da observação dos aspectos gráficos, editoriais e enunciativos do exemplar. A partir disso, objetivamos discutir de que modo os livros infantis publicados após a promulgação da Lei 10.639/2003 tecem suas representações e, ainda, como essas representações estão atreladas às instâncias de poder, como a escola e o governo. Nossas conclusões partem da reflexão de que, embora o personagem negro figure como protagonista nesses livros, sua representação tende a ser baseada em percepções colonialistas; ademais, essas percepções inclinam-se a selecionar certos aspectos da sua trajetória que podem construir um imaginário social que vê o sujeito negro como pacífico ante as situações de racismo/preconceito. Sendo assim, embora os relatos biográficos acerca de personagens negros sejam de grande relevância social – uma vez que ressignificam o imaginário coletivo quanto à aparência e à origem do herói –, ainda se atrelam a uma representação simplista tanto da África do Sul quanto do líder político, devendo ser repensados enquanto elementos representativos dos grupos étnico-raciais nos livros literários.

**Palavras-chave:** literatura infantil; representação negra; lei 10.639/03; Nelson Mandela.

## ABSTRACT

### THE PROTAGONISM OF BLACK LEADERS IN CHILDREN'S BOOKS AFTER THE ENFORCEMENT OF LAW 10.639/03: RESIGNIFYING SIMPLIST VISIONS?

This paper aims to analyze the work *Madiba, o menino africano* (2011), a biographical narrative with Nelson Mandela as the main character, through the observation of graphic, editorial, and enunciative aspects of the book. Onwards

\* Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. CEFET/MG. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Atualmente desenvolve pesquisas nas áreas de literatura para as crianças, edição de livros e representação negra. Está vinculada ao grupo de pesquisa Leitura Literária, Edição, Mediação e Ensino (LLEME). E-mail: [vivianstefanne@gmail.com](mailto:vivianstefanne@gmail.com)

we discuss how children's books published after Law 10.639/2003 weave their representations. In addition, how these representations are tied to power instances, such as schools and government. We concluded as of pondering that although the black character appears as a protagonist in these books, his representation tends to be based on colonialist perceptions; moreover, these perceptions tend to select specific aspects of his trajectory that can build a social imaginary that sees the black subject as peaceful when faced with situations of racism/prejudice. Thus, although biographical accounts about black characters are of great social relevance — since they resignify the collective imaginary about the hero's appearance and origin — these accounts are still tied to a simplistic representation of both South Africa and the political leader and should be rethought as representative elements of racial, ethnic groups in literary books. **Keywords:** children's literature; black representation; law 10.639/03; Nelson Mandela.

## RESUMEN

### EL PROTAGONISMO DE LOS LÍDERES NEGROS EN LOS LIBROS INFANTILES TRAS LA APLICACIÓN DE LA LEY 10.639 / 03: ¿RESIGNIFICANDO VISIONES SIMPLISTAS?

Este trabajo se propone a analizar la obra *Madiba, o menino africano* (2011), una narrativa biográfica que trae como protagonista a Nelson Mandela, a través de la observación de los aspectos gráficos, editoriales y enunciativos del ejemplar. En base a esto, pretendemos discutir de que manera los libros infantiles publicados después de la promulgación de la Ley 10.639/2003, hacen sus representaciones y, también, cómo estas representaciones se vinculan a las instancias de poder, como la escuela y el gobierno. Nuestras conclusiones parten de la reflexión de que a pesar del personaje negro aparecer como protagonista en estos libros, su representación suele basarse en percepciones colonialistas; además, estas percepciones tienden a seleccionar ciertos aspectos de su trayectoria que pueden construir un imaginario social que ve al sujeto negro como pacífico frente a las situaciones de racismo/prejuicio. Así, aunque los reportajes biográficos sobre personajes negros son de gran relevancia social — ya que resignifican el imaginario colectivo cuanto a la apariencia y origen del héroe — estos relatos aún siguen vinculados a una representación simplista tanto de Sudáfrica como del líder político, debense repensarlos como elementos representativos de los grupos étnicos raciales en los libros literarios.

**Palabras clave:** literatura infantil; representación negra; ley 10.639/03; Nelson Mandela.

## Introdução<sup>1</sup>

O interesse pelas pesquisas sobre a temática literatura infantil vem consolidando-se tanto no campo literário quanto no campo editorial<sup>2</sup>. Acreditamos que esse interesse respalda-se, sobretudo, no fato de se tratar de uma literatura ampla, que acolhe formatos e possibilidades diversas e se direciona para um público em formação, ou seja, que possui potencial impacto na formação de leitores. À vista disso, esta proposta se sustenta, uma vez que engloba tanto os estudos literários quanto os estudos editoriais, buscando, por meio da análise da obra *Madiba, o menino africano* (2011), discutir representações sociais construídas acerca do sujeito negro, sob a ótica de algumas categorias de análise, como: percepções do continente africano; concepções colonialistas sobre o sujeito negro; e representações do negro numa postura pacífica frente às diversas violências as quais ainda é submetido.

Para tanto, nos pautamos num marco temporal que se inicia com a promulgação da Lei 10.639/03, pois, após a legislação, percebe-se um crescimento das publicações que abrangem essa temática. Todavia, convém questionar se esse crescimento é apenas quantitativo ou se de fato as representações têm sido reformuladas de maneira mais abrangente, abarcando o universo plural do negro, tal como sua história e cultura. Objetivando levantar essa reflexão, propomos este trabalho.

## Literatura infantil: do seu surgimento à lei 10.639/03

O surgimento dos livros infantis, tal qual os conhecemos, acontece na Inglaterra, no século XVII<sup>3</sup>. No Brasil, a tendência é acompanhar, embora a posteriori<sup>4</sup>, o caminho trilhado pe-

los países europeus. Desse modo, publicações traduzidas são utilizadas principalmente para alfabetizar e desenvolver a capacidade leitora dos cidadãos. Assim, as primeiras casas editoriais brasileiras que enxergaram nesse nicho um cenário para suas produções estavam comprometidas com a publicação de livros didáticos e literários destinados à escola, potencial mercado consumidor à época. As publicações parecem, então, atender a certo molde, tanto nos aspectos gráfico-editoriais quanto nas temáticas abordadas<sup>5</sup>.

A escola é tão significativa como principal mercado consumidor dos livros direcionados para a formação infantil que interfere na logística editorial como um todo, pois, para além da produção incipiente de livros literários, há a formação de uma indústria voltada para a publicação de livros didáticos. Se os primeiros atuavam como ferramenta de apoio ao sistema escolar, os últimos são o vetor desse sistema, de modo que “o problema da publicação dos livros não se resolve com sua impressão, seja em que quantidade for, mas com a criação de um *mercado* para os livros. O desenvolvimento do sistema escolar foi criando esse mercado de massas” (CURTIS, 1977, p. 119 *apud* LINDOSO, 2004, p. 64, *grifo do autor*).

Atuando então de maneira similar àquela que é proposta aos livros didáticos, a literatura infantil está atrelada às reivindicações políticas e sociais, isto é, ao plano de nação que se

1 Revisão linguística e de ABNT de Carolina Quetz.

2 Os procedimentos éticos foram observados durante a realização da pesquisa que deu origem ao texto apresentado.

3 Conforme apontam Lajolo e Zilberman (2007), Coelho (1991), Hunt (2010), entre outros autores.

4 As primeiras publicações de livros para as crianças no

Brasil datam do século XIX (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

5 Autores como Adelina Lopes Vieira, Júlia Lopes de Almeida, Figueiredo Pimentel, Olavo Bilac, Coelho Neto e Alexina Leite de Magalhães Pinto são alguns dos precursores dos livros infantis de autoria brasileira. Suas obras datam do final do século XVIII e início do século XIX e foram publicadas, majoritariamente, no eixo Rio-São Paulo. Dentre as casas editoriais que foram berço dessas publicações, destacam-se a Livraria Quaresma e a Livraria Francisco Alves. A primeira ficou conhecida por suas publicações populares, geralmente em formato de bolso; seu proprietário, Pedro da Silva Quaresma, é citado por alguns autores como o precursor da literatura infantil brasileira graças à publicação de títulos como *Histórias da Carochinha* (1894). A segunda ficou inicialmente conhecida pela edição e venda de livros didáticos, sendo por alguns anos o monopólio do segmento no Brasil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).



constituía naquela época. Essa condição coloca a literatura infantil sob um corrente questionamento acerca dos livros para as crianças se originarem da necessidade de se formar cidadãos, havendo, portanto, pouca liberdade criativa que fizesse correspondência com a literatura, de modo que seu projeto se assemelhava ao de qualquer outra produção sob demanda:

(...) a literatura infantil viu-se envolvida mais diretamente, a ponto de confundir-se com a meta proposta: textos foram escritos segundo o modelo da produção em série, e o escritor foi reduzido à situação de operário, fabricando, disciplinadamente, o objeto segundo as exigências do mercado (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 117).

Embora na virada do século XIX para o século XX despontem importantes transformações literárias do ponto de vista de uma produção brasileira, esse início — atrelado aos aspectos educacionais — repercute em toda a cadeia de produção de livros infantis até os dias atuais. Esses aspectos são realçados também pela porosidade do campo editorial de produção de livros infantis frente às demandas externas, visto que se trata de uma produção direcionada a um público que tem pouca autonomia e que é “supervisionado” por instituições de poder para além da escola, como a família e o governo.

As influências dessas instituições refletem de diversas maneiras na produção dos livros para as crianças, pois, se por um lado podem em alguma medida limitar a liberdade criativa dos agentes envolvidos na produção editorial dos títulos, como os autores e os ilustradores<sup>6</sup>, por outro podem ser motivadoras, na perspectiva que as ações articuladas pelo governo também abrem espaço para temas e vertentes antes invisibilizados. Essa última percepção pode ser vista, por exemplo, com a promulgação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade

6 Considerando, sobretudo, que as escolas têm acesso aos livros para as crianças por meio dos programas governamentais, os quais possuem regras predefinidas. Essa discussão pode ser observada em maior profundidade no trabalho de mestrado desenvolvido por Jéssica Tolentino, intitulado *A literatura para crianças e jovens sob coerções: uma análise crítica do PNL D Literário* (2020).

do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, entre outros.

Essa legislação tornou-se um marco nas produções literárias que traziam personagens negros como sujeitos. A medida incentivou o crescimento do número de publicações, concedendo espaço para a ampliação tanto dos temas quanto dos personagens. A partir disso, cresceram também produções que traziam como protagonistas personagens africanos e/ou cenários decorrentes de seu continente. De certa forma, podemos pressupor que a legislação colocou em xeque as representações que emergiam dos textos infantis — as quais eram generalizadas, não incluindo a diversidade social, econômica e racial do país (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Até por volta da década de 1970, a política por trás dos livros infantis de representação negra objetivava o branqueamento da população por meio de um silenciamento das discussões étnico-raciais. Assim, os objetos culturais apontavam ou para a ausência desses sujeitos ou para sua aparição de maneira estereotipada (FRANÇA, 2006). No Brasil, tal condição era ainda mais acentuada: o país estava recentemente descomprometido com um regime escravocrata que vigorou por quase 400 anos. Após a abolição e a condenação social de atitudes racistas, o que a nação ainda incipiente buscou foi apagar o passado, o que significava não só a mitigação do fato histórico, mas também a exclusão do sujeito negro e de sua influência sobre a sociedade brasileira:

Nesta perspectiva, o silenciamento e a inferiorização da personagem negra nos textos da literatura infantojuvenil do início do século XX, bem como do período posterior, pode ser entendido como efeito da própria estrutura social marginalizante que, com o pretexto da modernização nacional, fechou as portas para a chamada “população de cor” (FRANÇA, 2006, p. 64).

Pesquisadores que se debruçam sobre os estudos acerca da representatividade do su-

jeito negro nos livros infantis<sup>7</sup> apontam para a percepção de que essas representações, além de demorarem muito a irromper, foram feitas de uma maneira negativa, isto é, apresentando o negro de forma estereotipada e subalterna, como aconteceu, por exemplo, em livros como *Histórias de tia Anastácia* (1934) e *Bonequinha preta* (1938).

É importante destacar, contudo, que a promulgação da Lei 10.639/2003 foi reflexo de um movimento que já vinha ganhando consistência e espaço no Brasil e que teve seu ápice na década de 1970 com a ascensão do Movimento Negro<sup>8</sup> — consolidado na organização Movimento Negro Unificado (MNU), empreitada resultante de movimentações que se iniciaram na década de 1930. Essas ações refletem o amadurecimento de um projeto de mobilização social de pessoas pretas em prol de reivindicações de cunho social, educacional, cultural, entre outras, além de ir contra a discriminação e o preconceito em suas mais variadas esferas<sup>9</sup>. A consolidação desse movimento como uma agitação de massas, isto é, como uma mobilização social ampla, foi crucial para o fomento de muitas demandas raciais, entre elas a representatividade de sujeitos negros na esfera criativa do país: na arte, na literatura, na música, por exemplo. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 foi resposta de um requerimento já protocolado por diversas frentes que buscaram inserir as pessoas pretas em representações culturais mais amplas e expressivas.

É diante dessa perspectiva histórica que propomos a análise de uma obra que traz como cerne a representação de um importante

personagem negro. Para a seleção do corpus, objetivamos buscar um título biográfico<sup>10</sup>. Nossa escolha respaldou-se no fato do gênero ser comumente utilizado como ferramenta educativa quando direcionado às crianças, sobretudo porque narra uma vida ressaltando seus pontos exemplares (CARINO, 1999). Logo, acreditamos que relatar a vida de um homem negro que conquistou um lugar de destaque é, em certa medida, ressignificar o papel do sujeito negro na sociedade, inspirando as crianças negras a uma concepção mais positiva de destino/ atribuição social.

No âmbito da observação do mercado editorial, consideramos a aparente ascensão do gênero. Em recente edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural (2020), o livro *Diário de um banana* figura como um dos mais citados pelos leitores quando perguntados acerca da última obra que leram ou estão lendo, o que demonstra o interesse das crianças e jovens por histórias circunscritas no espaço biográfico<sup>11</sup>. A mesma pesquisa aponta que, embora em uma quantidade menor, leitores do 1º ao 9º ano recorreram ao gênero biográfico quando perguntados sobre qual tipo de livro haviam lido no último ano. Esses dados demonstram que o interesse por narrativas de vida, sejam elas autobiografias, biografias e diários, existe no Brasil e ainda que entre seu público há a presença significativa de crianças.

## Apresentação da obra

*Madiba, o menino africano* (2011) é um livro escrito por Rogério de Andrade Barbosa, pesquisador de literatura africana e afro-brasileira, e ilustrado pelo professor e artista visual Renato Alarcão. Publicado pela Cortez Editora, o

7 Podemos citar como exemplos os trabalhos desenvolvidos por Dupont (2013); França (2006); Moreno (2015); e Oliveira (2003; 2010).

8 O Movimento Negro pode ser entendido como a “luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (DOMINGUES, 2007, p. 101).

9 Esse assunto é detalhadamente apresentado sob uma perspectiva histórica, fazendo referência a importantes autores e trabalhos, por Domingues no artigo “Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos” (2007).

10 Entendendo por biografia a “narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem” (COSTA, 2012, p. 51).

11 Segundo Leonor Arfuch (2010, p. 60), um espaço contemporâneo composto por “biografias, (...) autobiografias, memórias, testemunhos, histórias de vida, diários íntimos — e, melhor ainda, secretos —, correspondências, cadernos de notas”.

exemplar concentra-se, sobretudo, na narrativa dos anos iniciais da vida de Nelson Mandela, importante líder negro, internacionalmente (re)conhecido.

Nelson Rolihlahla Mandela, protagonista do título, nasceu em Mvezo, pequena aldeia africana, em 18 de julho de 1918. Embora criado em uma sociedade aparentemente desvinculada das questões políticas, Mandela se viu logo jovem morando na frenética Joanesburgo, maior cidade da África do Sul, e fazendo parte da Liga da Juventude — veia jovem do Congresso Nacional Africano (CNA), partido político que fazia frente ao sistema que ficou mundialmente conhecido como *apartheid*<sup>12</sup>.

Mandela liderou uma série de campanhas, boicotes e greves em nome do CNA, tornando-se líder da *UmkhontoweSizwe* (MK) [Lança da Nação], o braço armado do partido. Por esse motivo foi preso em 1964 junto com outros amigos e também integrantes do grupo, sendo condenado à prisão perpétua. Sua condenação histórica marcou sua trajetória como principal líder político na luta contra o *apartheid*. Após mais de 27 anos de prisão, Mandela foi libertado em 11 de fevereiro de 1990. Em 1994, entrou novamente para a história ao se tornar o primeiro presidente negro da África do Sul, eleito por meio de eleições democráticas.

O livro, *Madiba, o menino africano* (2011), concentra-se principalmente na narrativa dos anos iniciais da vida de Mandela, os quais são detalhados com mais profundidade do que sua vida adulta. O título é catalogado como infantil/juvenil, o que aponta para uma classificação híbrida. Predominantemente visual, a obra pode ser categorizada, conforme Graça Ramos (2011), como um livro com ilustrações.

12 Instituído pela população europeia após a colonização da África do Sul, o sistema ergueu-se inicialmente sob a prerrogativa de que os povos nativos não brancos, *bantus*, deveriam ser separados do povo europeu, *bôeres* ou *africâners*, a fim de preservar suas tradições. Desse modo, até mesmo os grupos étnicos compostos por imigrantes, como os indianos, eram colocados à margem pela população branca. Todavia, a escolha pela implantação do regime sustentava-se, sobretudo, na ideia de superioridade da raça branca frente às outras raças.

O título enquadra-se bem na linha editorial da editora que está, desde seu surgimento, alinhada à produção intelectual, pontuando sua relação com a educação e o desejo de fomento nesse campo. Nesse sentido, seu catálogo dedica-se às publicações infantojuvenis, que indicam ter sido projetadas para integrar o currículo escolar, dividindo-se em categorias como “Adolescência – mudança” e “Temas escolares”. O mesmo catálogo dá espaço para as biografias, que atualmente são 17.

A editora afirma, ainda, estar atenta às legislações que geram impacto nos catálogos escolares, como a Lei 10.639/2003; isso pode ser observado por meio dos títulos publicados que retratam não só a cultura africana, mas também a cultura indígena. A política editorial da Cortez também preza por obras nacionais, havendo poucas traduções no catálogo.

À vista disso, a obra *Madiba, o menino africano* (2011) é uma proposta que não está desvinculada de projetos maiores almejados pela instituição. Segundo a editora, o exemplar integrará a futura coleção Quem foi?, projeto de médio prazo que visa adicionar ao catálogo da casa editorial uma coleção voltada para a produção de biografias (CORTEZ, 2019). Assim, o título nasce observando o nicho de mercado ocasionado pela legislação vigente e visando trabalhos futuros. Embora com algumas produções com enfoque na representatividade negra, percebemos que esse não é o principal objetivo de atuação da editora, a qual se concentra nas obras teóricas; todavia, parece que a editora reconhece a existência de uma demanda prévia e demonstra atendê-la por meio dessas publicações.

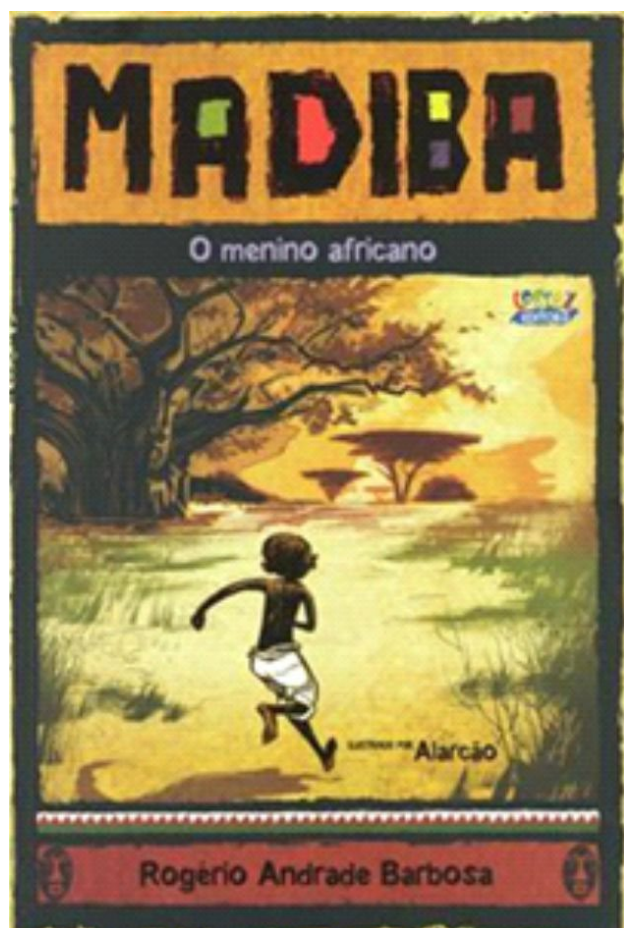
Do ponto de vista gráfico-editorial da obra, o livro apresenta um número incontável de representações que se sustentam tanto no texto verbal quanto nas ilustrações, o que corrobora a ideia de Pinheiro (2018), em seu artigo “O diálogo entre texto escrito, ilustração e projeto gráfico em livros de literatura infantil premiados”, em que a autora destaca a importância das imagens e do projeto gráfico nos livros

para as crianças, elementos entendidos como importantes vetores na construção de sentido.

## Proposta de análise

*Madiba, o menino africano* (2011) é uma narrativa predominantemente visual, em que as imagens constantemente carregam referências extratextuais. De formato retangular vertical (21cm x 28cm<sup>13</sup>), o mais comum nas obras infantis, a narrativa apresenta capa composta por uma icônica ilustração: um menino seminu, de pés descalços, correndo num campo aberto rumo a uma sequência de baobás.

**Figura 1** — Madiba, o menino africano



**Fonte:** Cortez Editora

O título nominal composto informa-nos o nome do protagonista do livro, o qual aparece

13 Nossa referência para essa classificação baseia-se na proposta de Hendel (2003, p. 35), o qual aponta que “o primeiro número é a largura e o segundo, a altura” do livro.

adjetivado pelo epíteto “o menino africano”. A utilização de epítetos nos títulos dos livros é “um dispositivo narrativo didático” (LINDEN, 2011, p. 309), uma vez que fornece informações sobre o conteúdo do livro, estimulando a formação de percepções acerca da obra. A menos que se tenha o conhecimento prévio de que Madiba é o apelido carinhoso concedido a Nelson Mandela pelos africanos, ainda não é possível prever de que se trata de uma obra biográfica sobre o personagem.

A capa do exemplar traz muitas outras “pistas” literárias. O baobá, por exemplo, é uma árvore oriunda do continente africano. De dimensões exponenciais, a árvore que pode permanecer viva por séculos é tida por muitos africanos como a árvore da vida, devido à sua magnitude e força. A admiração por essa árvore ultrapassa questões de apreço, estando relacionada às tradições culturais africanas que encontram no baobá significações espirituais. A presença da árvore na ilustração faz uma referência implícita ao continente africano e simboliza a força e a longevidade do personagem.

O uso das cores no título, por sua vez, aponta tanto para a diversidade como faz referência à bandeira da África do Sul, na qual estão presentes os tons de vermelho, amarelo, preto e verde. Os nomes do autor e do ilustrador ocupam posições distintas na obra; embora o exemplar seja predominantemente ilustrado, o nome do autor recebe ênfase na capa, escrito em uma fonte maior e centralizado, enquanto a menção ao ilustrador fica alinhada à direita, em fonte menor. Isso pode revelar certo desequilíbrio quanto à participação na autoria do livro que, colocada desse modo, aponta não ter sido compartilhada.

A ilustração de capa faz menção ainda à paisagem rural, característica do campo, e a uma vida livre, representada pela corrida despreendida do menino. O apelido do personagem que aparece centralizado na margem superior da página, em negrito, é composto por uma fonte não identificada que remete à pintura,

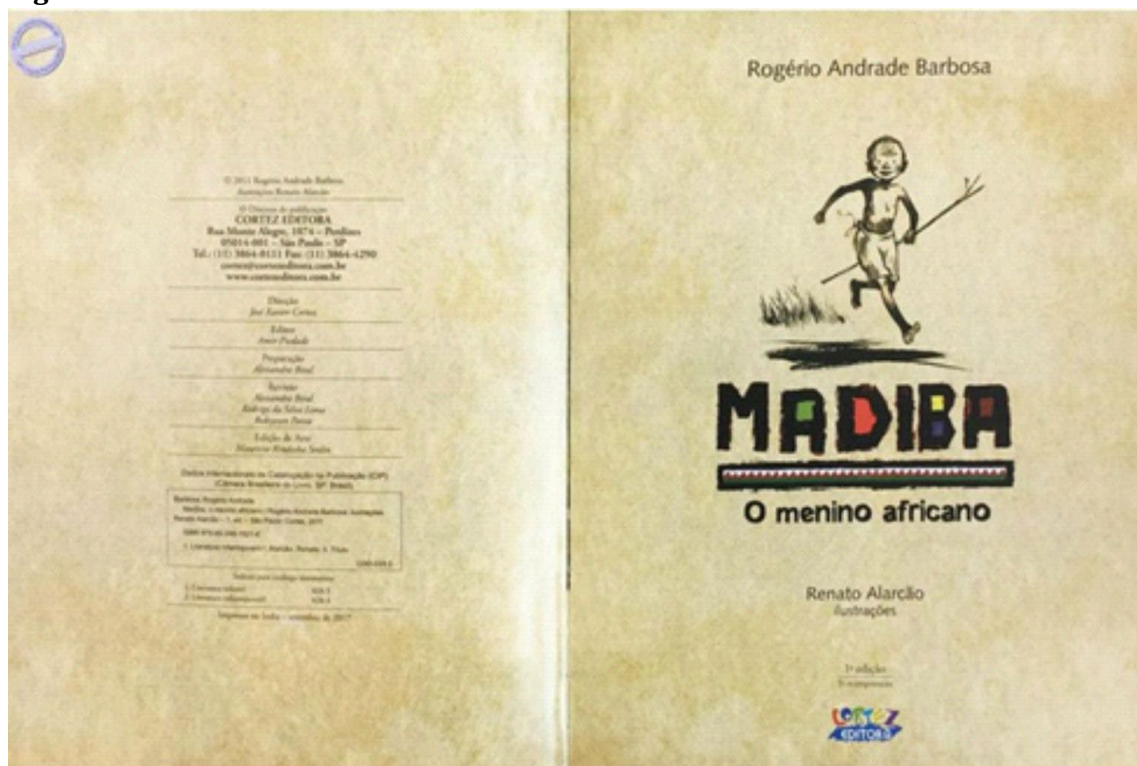
dando a ideia de arte/trabalho manual; além disso, o uso de traços grossos e a redação em caixa-alta exprimem força. A composição parece contrastar a fragilidade da criança com a força evocada dos outros elementos apresentados. Essa percepção corrobora-se logo na primeira página da narrativa, a qual introduz um “menino predestinado a ser líder do seu país” (BARBOSA, 2011, p. 5).

Neste trecho narrativo, notamos uma percepção da obra biográfica muito utilizada em livros que se constroem como proposta de textos inspiradores ou de formação, isto é, biografias que são utilizadas como exemplos de vida na educação de jovens leitores. A percepção que se destaca é a de que Mandela já nasceu predestinado a se líder de seu país, não houve uma escolha, aquele já era seu destino e ele estava sujeito a ele. Esta percepção é criticada por alguns autores, tais como Dosse (2015) e Barthes (2001), porque se embasa no mito de que a história de vida de um sujeito é algo predestinado, partindo do pressuposto que a vida é uma linha linear de acontecimentos e não uma sequência difusa de escolhas, na maioria

das vezes arbitrárias, que acabam nos levando a certa direção. Todavia, utilizar a narrativa biográfica enfatizando certa predestinação ao sucesso é uma forma de motivar os jovens leitores ao alcance de futuros brilhantes.

A folha de guarda e a folha de rosto da obra reiteram a ilustração de capa e o título da narrativa (figura 2). A única mudança é que o menino agora corre olhando para a frente, com um semblante feliz. Dessa maneira, estabelece-se maior proximidade entre personagem e leitor. Além disso, o contraste entre essas duas perspectivas demonstra a dupla caracterização do protagonista, que ora é descrito como uma criança “comum”, ora como um menino “especial”, um futuro herói do seu povo. Vê-se ainda que o personagem está com uma vara nas mãos, concepção que de início pode nos levar a pensar que o garoto se dedica aos trabalhos do campo ou que está a brincar no campo. Todavia, numa análise secundária, podemos dizer que essa imagem de Mandela como pastor remete também à figura do pastor de ovelhas difundida pelo Cristianismo, “aquele que vem para salvar o seu rebanho”.

**Figura 2** – Folha de rosto



Fonte: Cortez Editora

A narrativa inicia-se com paginação dupla e uma imagem panorâmica que apresenta uma paisagem bastante verde rodeada por colinas, sendo composta por árvores, um rio e pequenas cabanas. Abaixo, do lado esquerdo da imagem, observamos um homem/menino com uma vara nas mãos pastoreando

ovelhas. Se não fosse pela troca dos trajés, teríamos a conexão com a imagem de folha de rosto e contracapa, inferindo que o garoto é um pastor de ovelhas. O texto verbal nos conta que o lugar apresentado pelas imagens é Mvezo, uma aldeia no interior da África do Sul.

**Figura 3** – Páginas iniciais



Fonte: Cortez Editora

A imagem da figura 3 apresenta uma África do Sul essencialmente rural, embora ela traga a representação do lugar em que Mandela nasceu e passou os primeiros anos de sua infância, essa ideia do continente africano como um espaço primitivo é exposta outras vezes na narrativa e sustenta conceitos historicamente utilizados para alegar que os africanos eram genericamente incapazes de terem “refinamentos civilizados”, o que justificava sua servidão. Stuart Hall (2016, p. 162) aponta que os africanos “identificados com a natureza simbolizavam o ‘primitivo’ em contraste com o mundo civilizado” e que essa percepção dava margem à instituição de políticas racializadas, as quais subjugavam a organização e a cultura do povo negro.

Do ponto de vista da análise gráfica da obra, a relação estabelecida entre texto e imagem no decorrer da narrativa varia de colaborativa para redundante, entendendo que a redundância, segundo Linden (2011), não presume repetição, mas sim que texto e imagem convergem para uma mesma significação narrativa. Características tipográficas aparentemente não interferem na construção narrativa.

O livro organiza-se inicialmente sob uma diagramação associativa, texto e imagem dividem o mesmo espaço, embora o texto figure ou acima ou abaixo da página buscando “não interferir” nas imagens. As ilustrações que seguem panorâmicas utilizam cores fortes e parecem apontar para o estilo “linha nítida”, desenvolvido por Linden (2011, p. 40); nele as

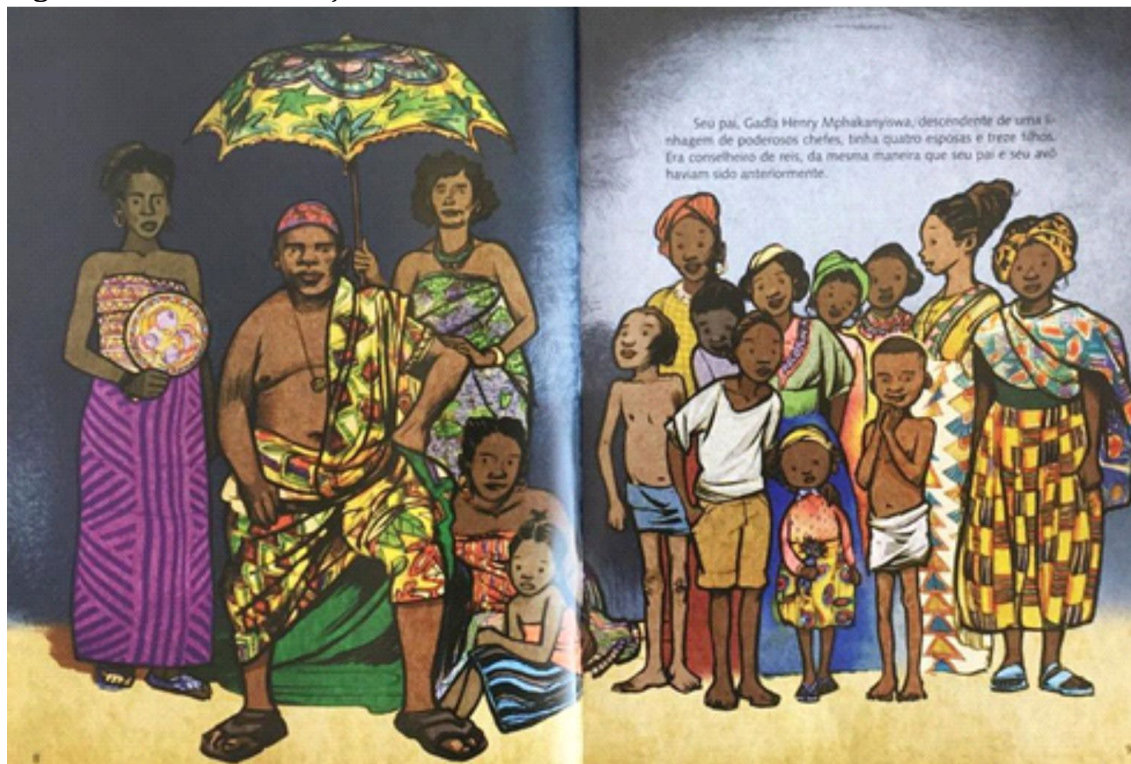
formas de cores densas são contornadas por uma linha preta, que varia quanto à espessura. O estilo traz uma espécie de dramaticidade para as ilustrações.

A próxima dupla de páginas apresenta o nome do garoto, Rolihlahla, dando ênfase para o significado do nome, que em Xhosa quer dizer “o encrenqueiro”. As ilustrações reiteram a ideia de que se trata de um menino travesso e corajoso ao apresentá-lo destemidamente subindo em uma árvore. Esta colocação reforça o fato de que até pelo nome Mandela foi uma pessoa predestinada, quando, na verdade, é improvável que o nome escolhido no nascimento de uma pessoa reflita nos rumos de seu destino. Algumas páginas à frente, a narrativa esclarece que o garoto cuidava de ovelhas, amarrando a pista da imagem apre-

sentada na folha de rosto e na primeira página (o menino com uma vara nas mãos correndo pelo campo).

O povo africano é retratado de maneira simples, embora o texto verbal afirme que o pai do garoto era “descendente de uma linhagem de poderosos chefes” (BARBOSA, 2011, p. 9). A imagem que apresenta a família do menino ilustra uma tradicional família africana, numerosa em quantidade, tanto de esposas quanto de filhos, ao mesmo tempo em que lança mão de uma variedade de cores para compor as roupas utilizadas. Destaca-se ainda a soberania do homem, o pai, o qual é protegido pelo guarda-chuva de uma das esposas e é o único a estar sentado no que aparenta ser um trono, enquanto todos os outros se colocam ao seu redor, sentados no chão ou em pé.

**Figura 4** – Texto x Ilustração



Fonte: Cortez Editora

Nesta imagem podemos notar novamente uma representação do continente africano atrelado a um contexto de simplicidade, pois, embora o pai de Mandela seja elencado como um importante ocupante na cadeia de governo da tribo a qual pertencia, seus filhos aparecem

descalços, com roupas simples e em numerosa quantidade, imagem que evoca a ideia de pobreza. Em momento algum o texto verbal ressalta questões relacionadas às tradições ou à cultura africana, de modo que é possível construir ou reforçar por meio da observação

da imagem a concepção de que a África do Sul é um continente predominantemente pobre, em que até as pessoas que pertencem às linhagens de poder aparentam ser desprovidas de recursos financeiros. Assim, a representação de alguns elementos naturais na vivência de pessoas oriundas das tribos africanas pode ser um possível reforço ao mito de uma África do Sul carente, sobretudo, porque os recursos naturais — grandes fontes de riqueza das populações tribais — não são citados no texto.

As páginas continuam a narrar a infância de Rolihlahla, apresentando uma comunidade exclusivamente negra, o que contrasta com a existência de outras etnias na África do Sul. Deste modo, a representação da África do Sul na narrativa não está atrelada à ideia de um país multirracial. O livro realça as ações violentas das pessoas brancas enquanto descreve a população como formada predominantemente por pessoas negras. Esse aspecto tende a reforçar a diferença, apresentando brancos e negros em posições acentuadamente opostas. Segundo Hall (2016), este tipo de construção baseada em oposições binárias pode intensificar as relações de poder. Ademais, determina que todos os brancos compactuavam com o regime de segregação racial e que só haviam negros sendo subjugados, quando na verdade a população africana é multirracial, e o CNA era composto por líderes de origem branca, negra, indiana, etc., os quais foram até mesmo condenados em conjunto com Nelson Mandela.

À medida que a narrativa evolui, as páginas deixam de ser duplas para serem únicas, dando dinamicidade ao tempo de leitura. À certa altura, a obra faz uma representação explícita da África como espaço mítico (figura 5), interpretação que já podia ser inferida por meio da inserção de elementos como o baobá, mas é reiterada quando a narrativa ilustra Mandela ouvindo as histórias de sua avó, as quais são representadas por animais, cores, iluminação, elementos que parecem se originar do cadeirão que está ao fogo. Essa ilustração reforça a ideia da África como um lugar primitivo.

**Figura 5** — A África como espaço mítico



Fonte: Cortez Editora

O menino continua sendo retratado sob o viés de uma vida humilde. Ao narrar, por exemplo, que ele foi o primeiro dos 13 filhos de seu pai a frequentar uma escola, o texto emenda que “como não possuía roupas adequadas, nos primeiros dias de aula, o garoto teve de usar uma calça de seu pai cortada até os joelhos e amarrada com um cordão na cintura para não cair” (BARBOSA, 2011, p. 15). Essa caracterização ajuda a construir o caráter do personagem: é um menino obstinado, alguém que, apesar das dificuldades, estava feliz por estudar. Isso também segue um tipo de narrativa bastante popular: a do homem que “veio do nada” e trilhou uma trajetória admirável. Na mesma cena, surge o primeiro personagem branco, a professora de Mandela, cujo primeiro ato descrito pela narrativa é alterar o nome dele, chamando-o de Nelson, um nome britânico. Nesse trecho, deparamo-nos com a representação da violência simbólica do sistema que alterava até a identidade do sujeito.



Ademais, a obra traz outra significação ideológica ao apresentar Mandela como o primeiro de sua família a frequentar uma escola, dando ênfase à sua infância enquanto reitera que, embora de origem simples, Mandela alçou um lugar de destaque. Essa representação tende a estabelecer um ensinamento moral, o qual consiste na ideia de que, independentemente de onde o sujeito venha ou da sua condição social, ele é capaz de concretizar seus planos/sonhos, uma imagem que remete ao mito da meritocracia.

Há, então, um grande salto temporal e as funções do texto mudam, colaborando para esclarecer a ordem em que os acontecimentos ocorreram (função de ordenação, segundo Linden [2011]). Rapidamente, a narrativa nos informa que Nelson está em Joanesburgo, seu país passa por um regime de segregação racial e ele se formou. A diagramação da página também é alterada, intercalando entre associação e compartimentação (quando o espaço da página é dividido — não necessariamente de maneira literal — em sequências de imagens). Esse tipo de diagramação altera o ritmo da narrativa, tornando-o mais acelerado (figura 6).

Diferentemente do modo gradual como ocorreu a alteração da disposição das imagens no início da narrativa, passando de imagens panorâmicas a imagens de uma página e somente depois “vinhetas”, é de maneira brusca que as ilustrações voltam a ser panorâmicas, o que dá a impressão de que a história está voltando ao seu ritmo inicial. A narrativa parece tender a acelerar os momentos de conflito do personagem, dando enfoque à sua infância livre. Isso pode demonstrar, por um lado, o desejo dos autores de que o leitor-criança se identifique com o personagem. Por outro lado, pode revelar certa concepção de infância. Ou, ainda, que talvez os conflitos são evitados/apressados porque entende-se que esse assunto não é apropriado para as crianças.

**Figura 6** — Compartimentação da narrativa



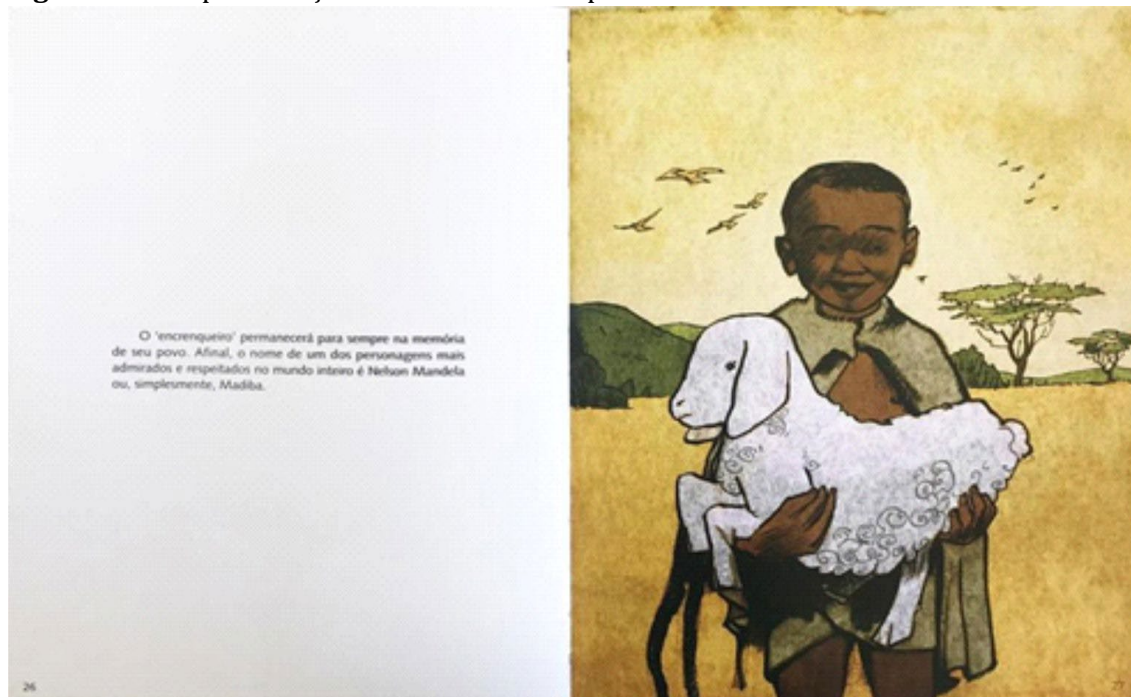
Fonte: Cortez Editora

A última página assume uma diagramação que até então não havia sido disposta no livro. Há uma ênfase à página nobre<sup>14</sup>, enquanto texto e imagem aparecem dissociados. Tanto texto verbal quanto ilustração retomam representações dadas no início da narrativa: o texto ressalta “o encenqueiro”, e a imagem ilustra no campo aberto o menino pastoreando com uma ovelha no colo (figura 7). O desfecho é, então, um retorno aos elementos iniciais, ressaltando que, após esses acontecimentos, Mandela continua com os mesmos princípios que nortearam sua infância.

Observamos neste ponto, sobretudo na imagem de pastor, o destaque que a narrativa tende a dar ao caráter pacífico e complacente de Mandela em detrimento de seu posicionamento ativo e, arriscamos dizer, violento na luta. Essas imagens evocam representações perigosas, posto que o poder aqui é entendido muito mais em sua dimensão simbólica do que

<sup>14</sup> A página nobre é tida como a página direita do livro aberto; trata-se daquela para a qual nosso olhar se dirige primeiro.

**Figura 7** — A representação de Mandela como pastor



**Fonte:** Cortez Editora

em sua conotação em termos de coesão ou violência. Trata-se, sobretudo, “do poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira — dentro de um determinado ‘regime de representação’” (HALL, 2016, p. 193).

Importante considerar, ainda, que diante de um sistema agressivo e brutal tal como o apartheid, a luta pacífica não foi uma vontade do ativista, o qual se responsabilizou, sobretudo, pela liderança do grupo que iniciou a luta armada. Percepções nesse sentido podem influenciar crianças negras a agir com complacência diante do racismo ou do preconceito, demonstrando que esse é o único caminho para a vitória, quando na verdade, em muitas situações, a denúncia e a luta são determinantes.

## Considerações finais

Stuart Hall (2016) entende o conceito de discurso como elemento pelo qual a linguagem se materializa e a linguagem como a forma pela qual compartilhamos os sentidos construídos culturalmente, os quais carregam nossas representações sobre as coisas, objetos, indivíduos e acontecimentos. Desse modo, podemos

interpretar as imagens, os textos e o projeto gráfico dos livros como maneiras pelas quais os discursos se materializam nessas obras. Essa prática de linguagem, composta por esses elementos, visa “expressar ou transmitir um pensamento, um conceito, uma ideia, um sentimento” (HALL, 2016, p. 24). Todavia, as representações não podem ser interpretadas apenas pelo que dizem; é necessário observar também o que fica oculto, isto é, os aspectos que se situam fora dos “fragmentos” escolhidos para tecer a vida de Mandela, uma vez que “a representação funciona tanto no que não é mostrado quanto no que é mostrado” (HALL, 2016, p. 105).

A importância dessas representações reside, sobretudo, na relação que elas mantêm com o poder. Não se trata de saber se uma imagem é verdadeira ou não, se algo de fato aconteceu ou não — até porque os fatos são inalcançáveis, a verdade é sempre uma representação. Mas se o conhecimento difundido culturalmente estabelece algo como fato, sendo legitimado por uma instância de poder<sup>15</sup>, dificilmente esta

<sup>15</sup> O poder aqui é entendido muito mais em sua dimensão simbólica do que em sua conotação em termos de coesão

ideia, ainda que não exista nenhuma comprovação conclusiva sobre ela, será posta à prova. Assim, o ditado que afirma que “conhecimento é poder” é extremamente relevante nesse contexto, pois se há como determinar a trajetória de um homem, as características de um povo, a existência ou não de determinado movimento, há o poder para determinar o que as pessoas conhecerão sobre esse homem, qual a imagem elas construirão sobre esse povo e quais movimentos virão ou não à tona no alinhavo da história.

Nossa análise corrobora a percepção inicial de que as imagens são importantes construtoras de sentido nos livros infantis, de modo que sua utilização reside na capacidade de evocar símbolos interiorizados em nossa cultura. Na obra analisada, por exemplo, observamos que, embora Mandela seja descrito, por meio do texto verbal, como uma criança pobre e pertencente ao campo, são as imagens que evocam em nós a ideia de pastor, tal como construída pelo Cristianismo. Dessa maneira, a observação de um menino de roupas simples correndo pelo campo, com uma ovelha no colo ou com uma vara nas mãos, remete-nos ao mito do pastor que veio para salvar seu povo, suas ovelhas. Além disso, diz respeito também ao caráter de simplicidade e pacificidade atribuídos ao líder.

O fato dessa narrativa, em específico, estar inserida numa casa editorial, a Cortez Editora, que possui uma predisposição para publicar exemplares que potencialmente irão circular em escolas, leva-nos a questionar essas representações com ainda mais potencialidade. Isso porque, como dissemos, as instâncias de poder, especialmente o governo por meio dos editais de aquisição de livros, ditam as regras que, em certa medida, não abarcam a forma como as representações são feitas, possibilitando que os títulos circulem sem que haja sobre eles esse julgamento de valor.

---

ou violência. Trata-se, sobretudo, “do poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira — dentro de um determinado ‘regime de representação’” (HALL, 2016, p. 193).

As representações do continente africano na obra sustentam-se na concepção de uma África do Sul de origem simples e rural, aspectos contrários a elementos como o progresso, a tecnologia e o desenvolvimento, o que reforça que o espaço africano concentra-se no campo e na criação de animais. Esse mito reitera um lugar de subalternidade para os africanos, de modo que pressupõe que eles são menos civilizados ou desenvolvidos, sendo, portanto, incapazes de evoluírem. O caráter pacífico de Mandela adotado pela narrativa alinha-se a essa concepção, apresentando o menino, sobretudo, na imagem de pastor de ovelhas, em detrimento de sua atuação como advogado e sua ênfase a importância dos estudos e do conhecimento, elementos tidos por Mandela como capazes de levar seu povo à libertação.

À vista dessas colocações, notamos que a representatividade e a forma como ela é construída são muito importantes, pois apenas aumentar o universo de produções — ainda que favoreça o crescimento da bibliodiversidade — não desconstrói representações que estruturam e legitimam visões simplistas da África e dos africanos, e na perspectiva da diáspora, dos negros brasileiros.

Assim, a percepção destas construções e de suas limitações é crucial para a educação, pois são esses livros que formarão o imaginário social das crianças e que guiarão suas experiências, excepcionalmente considerando a capacidade educativa da obra biográfica. Assim, convém pensarmos para quais instâncias convém divulgar a imagem de que os negros devem crescer valorizando a passividade diante de um sistema que os oprime e os condena à marginalidade social, implicando um aumento de coerções e censuras específicas.

## REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Madiba, o menino**

- africano.** Ilustração Renato Alarcão. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 67, p. 153-181, ago. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2019.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991.
- CORTEZ. [Entrevista cedida à] Vívian Stefanne Soares Silva. Belo Horizonte, ago. 2019
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v.12, n. 23, p.100-122, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- DOSSE, François. **O desafio biográfico, escrever uma vida.** 2. ed. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: EDUSP, 2015.
- DUPONT, Vera Regina Vargas. **A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: <[http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2345/1/vera\\_regina\\_vargas\\_dupont.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2345/1/vera_regina_vargas_dupont.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira:** da manutenção à desconstrução do estereótipo. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp036455.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Tradução Daniel Miranda, William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Apicuri, 2016.
- HENDEL, Richard. **O design do livro.** Tradução Geraldo Gerson de Souza, Lucio Manfredi. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?** Política para a cultura – política para o livro. São Paulo: Summus Editorial, 2004.
- MORENO, Jenny Lorena. **O negro e a dife- rença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6186/jenny%20lorena%20-%20o%20negro%20e%20a%20diferença%20nos%20livros%20de%20literatura%20infantil%20veiculados%20no%20programa%20nacional%20biblioteca%20da%20escola.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras:** 1979-1989. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007):** entrelaçadas vozes tecendo negritudes. 2010. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6163/1/arquivototal.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2019.
- PINHEIRO, Marta. O diálogo entre texto escrito, ilustração e projeto gráfico em livros de literatura infantil premiados. In: OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; MOREIRA, Wagner. (orgs). **Edição e Crítica.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018. Disponível em: <<https://www.letras.bh.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/193/2019/04/>

[EDI%C3%87%C3%83O-CR%C3%8DTICA-PDF.pdf?fbclid=IwAR0wXCLVaMgVDNgp3GFX4KVwU4sRGJ7Wo23Ht\\_jy4jUe\\_sR3xarM1qPTXjM>](#). Acesso em: 11 nov. 2019.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TOLENTINO, Jéssica M. Andrade. **A literatura para crianças e jovens sob coerções: uma análise crítica do PNLD Literário**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Recebido em: 05/03/2021  
Aprovado em: 31/05/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# SER MENINO NEGRO: UMA ANÁLISE EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Tarcia Regina da Silva (UPE)\*

<https://orcid.org/0000-0002-4392-3468>

Ernani Martins dos Santos (UPE)\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-3824-986X>

## RESUMO

Este artigo tem como foco a análise de livros de literatura infantil que têm como protagonistas meninos negros. Dessa maneira, analisamos os livros: *O Menino Nito: Então, Homem Chora ou Não?*, de Sonia Rosa (2002); *Minha Mãe é Negra Sim*, de Patricia Santana (2008); *Minha Família é Colorida*, de Georgina Martins (2005); *Chico Juba*, escrito por Gustavo Gaivota (2011); e *Cabelo de Mola*, de Alexander Rezende (2012). Partimos do pressuposto que no campo das relações étnico-raciais há questões de gênero que precisam ser estudadas. Ser menino e negro é diferente de ser menina e negra. Assim, a partir do conceito de masculinidades negras buscamos retratar nas narrativas os elementos que fortalecem e desconstruem os estereótipos associados à identidade de meninos e negros, desde a infância. Os dados evidenciaram a importância de atentar para as construções discursivas que reforçam estereótipos, desde a infância, de meninos e negros como brutos, pouco inteligentes e servis, e, ainda, fortalecem o mito da democracia racial.

**Palavras-chave:** literatura infantil; relações étnico-raciais; masculinidade negra; Educação Infantil.

## ABSTRACT

### BEING A BLACK BOY: AN ANALYSIS IN CHILDREN'S LITERATURE BOOKS

This paper focuses on the analysis of children's literature books that have black boys as their protagonists. Thus, we analyzed the books: *O Menino Nito: Então, Homem Chora ou Não?* (The boy Nito: So, does a man cry or not?) by Sonia Rosa (2002); *Minha Mãe é Negra Sim* (My mother is black) by Patricia Santana (2008); *Minha Família é Colorida* (My family is colorfully) by Georgina Martins (2005); *Chico Juba* by Gustavo Gaivota (2011); and *Cabelo de Mola* (Spring Hair) by Alexander Rezende (2012). We start from the assumption that in the

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE), Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: [tarcia.silva@upe.br](mailto:tarcia.silva@upe.br)

\*\* Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco (PGFPPI/UPE), Petrolina, Pernambuco, Brasil. Pró-Reitor de Graduação da Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: [ernani.santos@upe.br](mailto:ernani.santos@upe.br)

field of ethno-racial relations there are gender issues that need to be studied. Being a boy and black is different from being a girl and black. Thus, based on the concept of black masculinities, we sought to portray in the narratives the elements that strengthen and deconstruct the stereotypes associated with the identity of boys and black men, since childhood. The data showed the importance of paying attention to the discursive constructions that reinforce stereotypes, from childhood, of boys and black men as brutes, not very intelligent, servile, and also strengthen the myth of racial democracy.

**Keywords:** children's literature; ethno-racial relations; black masculinity; Childhood Education.

## ABSTRACT

### SER UN NIÑO NEGRO: UN ANÁLISIS EN LOS LIBROS DE LITERATURA INFANTIL

Este artículo se centra en el análisis de libros de literatura infantil que tienen como protagonistas a niños negros. Así, analizamos los libros: *O Menino Nito: Então, Homem Chora ou Não?* (El niño Nito: Entonces, ¿un hombre llora o no?) de Sonia Rosa (2002); *Minha Mãe é Negra Sim* (Mi madre es negra) de Patricia Santana (2008); *Minha Família é Colorida* (Mi familia está escrita de manera colorida) escrito por Georgina Martins (2005); *Chico Juba* escrito por Gustavo Gaivota (2011); y *Cabelo de Mola* (Cabello con rizos) de Alexander Rezende (2012). Partimos de la base de que en el ámbito de las relaciones étnico-raciales existen cuestiones de género que deben ser estudiadas. Ser un chico y negro es diferente a ser una chica y negra. Así, a partir del concepto de masculinidades negras se busca retratar en las narrativas los elementos que fortalecen y deconstruyen los estereotipos asociados a la identidad de los niños y de los negros, desde la infancia. Los datos mostraron la importancia de prestar atención a las construcciones discursivas que refuerzan los estereotipos, desde la infancia, de los niños y de los negros como brutos, poco inteligentes, serviles y también refuerzan el mito de la democracia racial.

**Palabras clave:** literatura infantil; relaciones étnico-raciales; la masculinidad negra; Educación infantil.

## Para início de conversa

Neste artigo, partimos do princípio da literatura como direito humano (CANDIDO, 2011, p. 172), salientando que “aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Nesse sentido, questionamos: quem nunca desejou se deparar com uma história cujas imagens dos personagens se assemelhassem consigo? Que menino e negro, ou que menina e negra, não desejou se ver representado em um livro de literatura

infantil e/ou juvenil? Dessa maneira, reconhecemos o quanto é significativo fomentar a representação da população negra nos livros de literatura infantil e juvenil.

E, tal fato vem ocorrendo após a promulgação das Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008). De acordo com Debus (2017), o mercado editorial, em sintonia com as referidas leis, tem aumentado o número de títulos que dialogam com a cultura afro-brasi-

leira e africana. Contudo, segundo essa autora, não devemos entender esse aumento apenas pelo viés mercadológico, que visa o reconhecimento de um nicho com vistas ao lucro. A obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira, o compromisso de algumas redes de ensino e de professores, o aumento de pesquisas e os movimentos sociais podem ser alguns elementos, entre outros, que estão cooperando para a propagação de títulos literários com a temática étnico-racial.

Entretanto, de acordo Araújo e Silva (2012), a representação da população negra na literatura ainda oscila entre a não representação e a apresentação de forma racista e estereotipada. Nesse contexto, entendemos que os elementos que compõem os textos literários podem propiciar, a partir da sua narrativa, a construção de elementos positivos para a valorização da identidade da criança e negra, desde a infância.

Em articulação com esses argumentos, salientamos a relevância dessa discussão para a infância e, particularmente, para a Educação Infantil, uma vez que acreditamos que a escola tem um papel importante para cumprir nesse debate, pois a diversidade étnico-racial perpassa a nossa sociedade e invade as creches e pré-escolas através de “modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 69).

Ainda de acordo com Silva Júnior (2012), embora haja um aumento da preocupação com as orientações para professores e gestores sobre a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, as ações desenvolvidas discorrem em um erro, pois estão centradas na perspectiva da adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a Educação Infantil pode fazer muito mais. Ela pode preparar as crianças para a valorização da diferença étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária. Para tal, esse autor aponta duas possibilidades: a primeira trata da

garantia de um ambiente em que as relações se dão de forma positiva e respeitosa, o que exige a readequação do espaço escolar no sentido de repensar os espaços físicos, os materiais e livros didáticos e de literatura; o segundo,

[...] situa a educação infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 71).

Logo, não basta que a educação infantil não seja ela mesma, através das suas práticas pedagógicas, uma fonte de discriminação; compete-lhe também fomentar uma cultura de respeito, valorização e celebração das diferenças.

A partir desse pressuposto, apresentamos uma pesquisa documental a partir da análise de cinco livros de literatura infantil que trazem na construção da sua narrativa meninos negros na contemporaneidade. Tal premissa está ancorada na perspectiva de que há especificidades de gênero dentro da discussão das relações étnico-raciais que precisam ser consideradas. Consequentemente, “ser menino e negro é diferente de ser menina e negra” (SILVA, 2015, p. 160). A partir dos conceitos de interseccionalidade e de masculinidades negras, nos propomos a retratar os elementos que fortalecem e desconstruem estereótipos e modos subalternos de ser e existir dos meninos e negros nas obras analisadas.

Explicitamos que assim como Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), consideramos legítimo discutir a criança negra não como uma categoria essencializada, que legitima uma visão que apenas “pensa a criança”; precisamos organizar nossos esforços numa abordagem que “vê uma criança”, considerando-a não mais a partir de uma perspectiva universal, mas numa perspectiva singular. “Uma criança e negra é um esforço de tornar possível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias minoritárias” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 51). Assim, precisamos



evidenciar a criança como sujeito social que, ao mesmo tempo em que se forma, é também formado na trama das relações sociais, constituindo-se a partir dessas relações uma criança e negra.

Nessa direção, o nosso objetivo é discutir como os efeitos das narrativas analisadas podem incidir na constituição da identidade dos meninos e negros, pois concebemos os livros de literatura como importantes instrumentos na construção da identidade da criança, considerando a representatividade dos personagens, principalmente protagonistas, como modelos de inspiração e identificação para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Nessa tessitura, escolhemos os títulos: *O Menino Nito: Então, Homem Chora ou Não?*, de autoria de Sonia Rosa (2002), com ilustrações de Victor Tavares; *Minha Mãe é Negra Sim*, de Patricia Santana (2008), com ilustrações de Hyvanildo Leite; *Minha Família é Colorida*, escrito por Georgina Martins (2005) e com ilustrações de Maria Eugênia; *Chico Juba*, de Gustavo Gai-vota (2011), com ilustrações de Rubem Filho; e *Cabelo de Mola*, que tem Alexsander Rezende (2012) como autor e ilustrador.

## Os meninos e negros nos livros de literatura infantil: reflexões, tensões e resistências

Em consonância com Candido (2011, p. 174), compreendemos que literatura representa “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]”. É o referido autor que nos explica ainda que a literatura pode ser considerada “o sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 175). Para ele, se não há equilíbrio psíquico sem o sonho durante os nossos sonos, também não há equilíbrio social sem a literatura. Assim, a literatura é um fator primordial para a nossa humanização. Nesse contexto, ressaltamos a importância de narrativas que valorizem a

identidade da população negra considerando que as desigualdades raciais ainda perduram na nossa sociedade. Dessa maneira, oportunizar que crianças e negros, bem como as não-negras, possam conhecer essas histórias é contribuir para uma sociedade equânime.

Nesse sentido, para Debus (2017), os títulos que conhecemos no campo da literatura infanto-juvenil que tratam das relações étnico-raciais estão agrupados em três categorias: literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; literatura afro-brasileira; literaturas africanas. Na primeira categoria, temos o grupo de histórias que têm como foco o tema, e não o autor. Na segunda, leva-se em consideração quem escreve, são obras de escritores afro-brasileiros. Já a terceira categoria tem a sua centralidade na produção africana, que se desdobra em subcategorias de acordo com o país ou língua de origem.

Para Kirchof, Bonin e Silveira (2015), que fizeram uma análise de vinte e duas obras de literatura infantil, há três tendências principais por meio das quais a abordagem da temática étnico-racial é realizada. Na primeira tendência, o principal instrumento narrativo é a vivência de conflitos que envolvem atos de preconceitos ou de discriminação racial. Em geral, há a participação de um adulto, alguém mais velho ou mais experiente para orientar o/a protagonista. Assim, a diferença étnico-racial é vivenciada por meio “de situações ‘ficcionalizadas’ de racismo, as quais devem ser esclarecidas e ultrapassadas, apontando-se, ao leitor, uma clara lição de fraternidade e/ou aceitação” (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2015, p. 393). Numa segunda abordagem, para esses autores, a população negra entra em cena em episódios cotidianos sem que a questão racial seja a discussão proposta. Assim, a sua presença é observada através das ilustrações. Já a terceira tendência trata a discussão de forma celebratória. Nota-se uma “multiplicação de livros, nos últimos anos, que pretendem ‘ensinar’, aos jovens leitores, a atitude correta e desejável em relação ao outro” (KIRCHOF;

BONIN; SILVEIRA, 2015, p. 406). Dessa forma, os autores concluem que:

Apesar das diferenças quanto ao modo como essa temática tem sido abordada, permanece o estreito enlace entre os intuitos pedagógicos e a literatura (com ou sem aspas) que se oferece às crianças leitoras do século XXI. Tal enlace se torna, hoje, muito evidente nos livros que buscam explicar sobre a diversidade e, a partir de tal abordagem, procuram colocar em discussão o preconceito étnico-racial e promover atitudes respeitadas para com as diferenças. (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2015, p. 410).

Nesse contexto, analisar a interseccionalidade entre raça e gênero “é perguntar como devemos discuti-la a partir de um olhar relacional, e não posicional e hierárquico fixo” (CONRADO; RIBEIRO, 2017, p. 82). A interseccionalidade nos desperta para a premissa de que o mundo que nos cerca é bem mais complicado e contraditório do que podíamos pensar inicialmente. Para Crenshaw (2002), as interseccionalidades são construídas para que possamos refletir sobre as consequências da influência mútua entre duas ou mais formas de dependência. Assim, esse conhecimento de complementariedade entre formas de sujeição nos ajuda a evidenciar a superposição de opressões. Nesse contexto, a interseccionalidade representa a abordagem e análise da problemática a partir de diversos caminhos, em que cada um deles é rodeado por eixos de opressão. Nesse sentido, buscamos focar no menino e negro protagonista das histórias apresentadas para entender o lugar destinado a ele como menino, como negro e como menino e negro.

Dessa maneira, iniciamos pela análise do livro *O Menino Nito* (ROSA, 2002), situado na segunda tendência de livros de literatura infantil, que tratam da temática étnico-racial apresentada por Kirchof, Bonin e Silveira (2015), pois não há *a priori* uma discussão racial. Dessa maneira, percebemos a presença dos personagens negros através das ilustrações. O enredo da história versa sobre o choro de Nito, ou seja, ele trata do choro de um menino e negro. De acordo com Connel e Messerschmidt (2013, p.

245), a masculinidade hegemônica “incorpora a forma mais honrada de ser um homem”, e essa forma pode ser associada à negação da dor, do choro. Assim, Nito é aquele que não pode chorar, aquele que precisa calar a sua dor. Já na capa, Nito nos é apresentado tentando segurar uma parede para que ela não desabe, pois está vazando, tendo as suas pernas submersas em suas lágrimas, ao lado de um intrigante questionamento: Então, homem chora ou não?

Ao iniciarmos a leitura do livro descobrimos que o menino protagonista da história ganhou o nome de Nito devido ao reconhecimento da sua beleza ao nascer, todos o chamavam de Bonito. Em razão disso, ficou conhecido como Nito. Nasceu aparentemente numa família de classe média e também parece ser filho único. Entretanto, a narrativa logo aponta que o menino tinha um probleminha: “chorava por tudo” (ROSA, 2002, p. 4). Desde a infância os meninos são orientados a engolir o choro. Comumente ouvem que homem não chora. De acordo com Connell (1995, p. 190), “toda cultura tem uma definição de conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”. Dessa forma, os meninos são forçados a agir e a viver se distanciando de comportamentos que naquela sociedade são associados ao comportamento feminino. Dessa maneira, o pai, do não mais tão pequeno Nito, o orienta: “– Nito, meu filho, você está virando um rapazinho... já está na hora de parar de chorar. E tem mais: homem não chora! Você é macho! Acabou o chororô de agora em diante, viu?” (ROSA, 2002, p. 5).

O fato de uma criança negra ser o personagem principal de *O menino Nito* nos faz pensar que, se o choro já seria uma temática difícil de ser abordada no campo literário em relação ao gênero masculino, o choro de um menino negro se configura como algo completamente novo, pois a dor e o sofrimento de meninos e meninas negras e de suas famílias são completamente ignorados ainda hoje pelo Estado brasileiro (como exemplo, o choro das famílias Ágatha, de 8 anos, e João Pedro de 14 anos, vítimas da violência policial no Rio de Janeiro (NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 222).

Acrescentamos a esse choro engolido, o choro de Miguel, criança recifense de cinco anos que caiu do nono andar de um condomínio de luxo, enquanto estava sob os cuidados da patroa de sua mãe. Na ocasião, Mirtes, uma empregada doméstica, tinha saído para passear com a cadela dos patrões. Retomando a narrativa, observamos que a partir da postura do pai que chama a criança no canto para inibi-la, reforçando a imagem do homem e negro como bruto, grosseiro, pouco amoroso, a narrativa de *O Menino Nito* (ROSA, 2002) denuncia a violência familiar a que as crianças estão sujeitas. Entretanto, ao pensarmos a questão da masculinidade negra, o episódio destaca, entre outros aspectos, a virilidade e a truculência como agentes que perfazem o modelo social através do qual o homem negro é visto (HOOKS, 2004). Logo, para ser macho, menino não chora! Segundo Nkosi (2014, p. 91), “o homem negro deve ser macho ao quadrado em todas as situações exigidas, e só a partir destes atributos será reconhecido”.

Assim como Hooks (2018), reconhecemos que os meninos são orientados desde cedo a não demonstrarem as suas emoções, sobretudo quando estas as fazem sofrer, sob o risco de se tornarem menos homem ao fazê-lo. Dessa maneira, acabam omitindo as suas dores, sofrimentos, angústias, tormentos, sendo a melhor resposta para quando esses sentimentos vierem à tona “empurrá-los goela abaixo, esquecê-los, esperar que vão embora (HOOKS, 2018, p. 3). É sob essa perspectiva que meninos vão sendo educados na nossa cultura e estabelecendo formas de ser e existir. Assim, ser homem “é também aprender a respeitar os códigos, os ritos que se tornam então operadores hierárquicos” (WELZER-LANG, 2001, p. 463).

Entretanto, Connell (1995, p. 190) nos alerta que “esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações”. É exatamente o que acontece com Nito. As ilustrações que acompanham essa passagem na história são muito

interessantes. Ele vai construindo um muro que vai represando o seu choro. Não expressa as suas emoções e adoece um pouco a cada choro engolido. Frente a esse cenário, a família resolve chamar o Doutor Aymoré, “um velhinho simpático que sempre cuidou de plantas e crianças” (ROSA, 2002, p. 10). O médico, também um homem negro, desvela logo a solução; após ouvir o Menino Nito, pede para que a mãe dele pegue duas bacias grandes, lhe oferece o seu colo e solicita que ele se lembre de todos os choros engolidos e os coloque para fora. Após essa solicitação, Nito indaga o médico:

– Eu posso? Mas, eu não sou homem?

– Exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros. Todo homem tem lágrimas e as lágrimas são para rolar pelo rosto. Qualquer rosto: de um homem, mulher, criança e gente de idade. Agora vamos parar de papo furado e comece logo a desabrochar! (ROSA, 2002, p. 11).

Assim, autorizado pelo médico, Nito solta o seu choro, que assusta a vizinhança pela quantidade, emociona seus pais e também o médico. No mesmo dia, o pai o chama novamente e reflete:

– Filho, você deve chorar sempre que quiser, mas não chore sem razão. Acho que agora aprendemos a lição: Chorar é bom. Às vezes deixa a gente mais homem. [...] Os dois se abraçaram forte. Ficaram assim um tempão... Um sentindo a batida coração do outro... (ROSA, 2002, p. 14).

O desfecho apresentado pela autora pode contribuir para que os meninos, sobretudo os meninos e negros, se vejam representados, bem como encontrem um alento, um colo para acalantar os seus choros engolidos por motivos de violência aos quais são expostos dentro e fora das suas casas. Ao apresentar a resignificação dessa relação entre pai e filho, se oportuniza ao pai rever a sua postura autoritária, reconhecendo, assim, a necessidade de destinar afeto, carinho, atenção e cuidado ao seu filho, favorecendo a desmistificação do estereótipo de homem rude associado ao homem e negro.

A segunda história que apresentamos é *Minha Família é Colorida*, escrita por Georgina Martins (2005) e ilustrado por Maria Eugênia. Ela traz como personagem principal um menino negro muito curioso, o Ângelo, que certo dia faz indagações a sua mãe acerca de seu cabelo: “Mãe, o meu cabelo não ‘vua’, o da minha vó Marli ‘vua’, o seu ‘vua’, o do Camilo ‘vua’ um pouco, e o do meu pai não. Sabe por quê? Meu pai passou cola no meu cabelo e no dele também” (MARTINS, 2005, p. 8). Dessa maneira, Ângelo começa, a partir da questão do cabelo, a problematizar a questão racial e as diferenças existentes entre os integrantes da sua família. De acordo com ele, uns cabelos “vuam” e outros não. As indagações de Ângelo refletem o que nos aponta Fanon (2008, p. 104): “[...] no mundo branco, o homem negro encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do seu corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa.”

Para Silva (2015), os meninos e negros, desde a sua infância, têm uma beleza negada. Nessa tessitura, enquanto as meninas são incentivadas socialmente, e também na escola, a desenvolverem uma variedade de penteados e a usarem artefatos para o enriquecimento da sua imagem, aos meninos resta o cabelo raspado, com máquina, bem baixinho. De acordo com Amaral (2013, p. 175-176), “[...] com o intuito de discipliná-los e/ou moldá-los de modo mais similar ao pertencimento racial do grupo branco, os meninos perdem os cabelos, resolvendo assim de modo mais fácil a necessidade de aceitação e assimilação da norma branca”.

Entretanto, os questionamentos de Ângelo não findam com a questão do cabelo, e ele indaga novamente à mãe: “Mãe, eu sou negro?” (MARTINS, 2005, p. 11). Ser negro, no Brasil, além de designar o indivíduo deste grupo étnico-racial, pode significar: sujo, funesto, sinistro, maldito, perverso, triste, nefando etc. São essas as definições apontadas pelos mais importantes dicionários da nossa língua. Assim, o negro é aquele que não se deseja ser. Refletindo acerca

da contextura brasileira, de acordo com Souza (1983), a sociedade escravocrata reduziu o africano a escravo, estabeleceu a cor como raça, fazendo com que ela definisse o lugar, a condição de tratamento, a forma de socialização com o branco, e consolidou o correlato entre a negritude e a posição inferior na sociedade.

Silva (2015), ao questionar meninos e meninas entre quatro e cinco anos de um Centro Municipal de Educação Infantil do Recife sobre ser negro, evidenciou que, para os meninos, ser negro é mais difícil. São eles que compõem o grupo dos mais marginalizados, pois ocupam um longínquo lugar dos padrões inventados e preservados pela hegemonia da masculina branca. Apresentam uma identidade da qual gostariam de manter distância. De acordo com Silva (2006), em todas as sociedades ocidentais há um modelo de masculinidade socialmente valorizado, e esse modelo a que os pesquisadores chamam de masculinidade hegemônica é formado pelo ideal do homem branco, heterossexual e burguês. Ao perguntar a sua mãe se é negro, provavelmente Ângelo reconhece que como menino e negro, “vive numa sociedade marcada pelas diferenças, e a diferença que traz no seu corpo, a sua cor, marca a desigualdade de tratamento a ela destinado” (SILVA, 2015, p. 156).

Diante do questionamento de Ângelo, sua mãe começa a explicá-lo sobre a sua história familiar, tentando justificar porque ele é “bem moreno”, segundo a sua heteroatribuição. De acordo com Debus (2010, p. 203), “o uso de tal termo, característica de um vocábulo permeado pelo preconceito, traz, mesmo que de forma ingênua, marcas de discriminação” na obra. Nessa perspectiva, a mãe retoma a história da constituição da família de Ângelo explicitando como, desde os seus tataravôs, a miscigenação entre brancos e negros se fez presente na sua família. A narrativa assume, assim, a perspectiva da diversidade e não da diferença. Logo, as relações de poder envoltas na discussão do processo de miscigenação no Brasil são ocultadas. Há muita desigualdade

no tratamento, nos diferentes espaços sociais, entre as crianças que têm cabelo que “vua” e cabelo que não “vua”. Desigualdade de tratamento e oportunidades, desde a infância, entre população negra e não-negra. De acordo com Debus (2010, p. 202):

O texto trabalha a miscigenação das diferentes etnias, porém, embora a nossa formação histórica seja caracterizada pela miscigenação étnica, racial e cultural, faz-se necessário um olhar cuidadoso e atento ao nos aproximarmos dessa questão. O contexto histórico, que envolve essa característica nacional, origina-se da dominação e da exploração do trabalho escravo. A ideia de nação mestiça, no Brasil, é resultado de um processo colonizador violento, e não apenas da relação amistosa entre as raças.

Na análise de Munanga (2004), o mestiço brasileiro vive uma ambiguidade que se torna fatal na hora de definir sua identidade, pois, desde o início da história do Brasil, ele tem uma identidade indefinida que, aliada ao ideário do embranquecimento, dificulta tanto a afirmação da sua identidade mestiça, quanto a de sua identidade negra, ficando, assim, a afirmação da identidade negra adiada, esperando um dia ser branco, pela miscigenação e/ou ascensão social. Da forma como a questão é situada no texto, Ângelo pode vir a inferir que se casando com uma mulher branca, ele pode vir a ter filhos mais claros como o seu irmão, por exemplo. Logo, os cabelos de seus filhos podem “vuvar”,

Com base em tal peculiaridade, ao classificar Ângelo como “bem moreno”, é que atentamos para as reflexões que podem emergir em função da literatura infantil, pois a narrativa perdeu uma fortuita oportunidade de reconhecer que na categoria de meninos negros também estão os meninos pardos e não apenas os pretos. Assim, oferecer referências que ajudem a criança no entendimento desse lugar de pardo como também negro é uma questão primordial. Os elementos estético-corpóreos, tanto no texto quanto nas ilustrações, que são destacados com maior ênfase são os cabelos e a cor dos olhos, conforme descrição abaixo:

Dizem que o pai do pai do pai do Ângelo se apaixonou pela cor da pele da mãe do pai do pai do Ângelo, que era negra como a noite. [...] A avó Marli conta que se apaixonou pelos cabelos do avô Agostinho, que eram, como os seus, todos enroladinhos [...] E ela se apaixonou pelos olhos do avô Edilson, verdes como as ondas do mar. (MARTINS, 2005, p. 16-31).

Essas passagens apresentadas no livro evidenciam que o corpo e o cabelo são elementos importantes na construção da identidade da criança e negra. Dessa maneira, a mãe de Ângelo faz uso de comparações entre a cor dos olhos e o cabelo com elementos da natureza para explicar para ele a questão em voga. Para Kirchof, Bonin e Silveira (2015, p. 398), a estratégia de estabelecer paralelos entre os integrantes da família e elementos da natureza “serviria para neutralizar, de certa forma, as relações de força implicadas na definição cultural do que é “ser igual” ou “ser diferente”, reforçando a discussão dentro do campo da diversidade”.

A partir dessa perspectiva, a história apresenta como desfecho: “Mãe, então sabe por que meu cabelo não ‘vua’ e a minha pele é assim, dessa cor? É porque a nossa família é toda colorida, eu acho que ela é muito bonita, igualzinha à minha caixa de lápis de cor!” (MARTINS, 2005, p. 39). De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 17), ao situar a discussão das relações étnico-raciais a partir da diversidade, corremos o risco de delimitar a questão “ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades”. Assim, a cor/raça, o corpo e o cabelo, elementos identitários do menino e negro apresentados como mote na história *Minha Família é Colorida* (MARTINS, 2005), pode acabar reforçando o mito da democracia racial.

O terceiro livro analisado é *Cabelo de Mola*, de Alexander Rezende (2012), que nos conta a história de Eduardo, “um menino que adora todas as brincadeiras, mas a sua favorita é futebol” (REZENDE, 2012, p. 4). Ele e sua família se mudaram para um novo bairro. Assim, Eduardo

estava muito ansioso para conhecer os novos vizinhos/colegas. Entretanto, um dia após a sua mudança, “aconteceu algo lamentável! Todos olharam feio e desprezaram Eduardo por ele ser negro” (REZENDE, 2012, p. 6). É assim que o autor apresenta a problemática da narrativa. Qual o problema de ser menino e negro? O que faz com quem Eduardo seja rejeitado pelos novos vizinhos? “Minha negrura era densa e indiscutível. Ela me atormentava, me perseguia, me perturbava, me exasperava.” (FANON, 2008, p. 109).

Sem fazer rodeios, nem sequer colocar a ludicidade em jogo, Rezende (2012) aponta que é por causa da sua cor que Eduardo não pode se inserir no novo ambiente. As ilustrações reforçam os atos de discriminação racial sofridos, mostrando as crianças brincando e olhando com cara de zangadas para Eduardo, que vai embora aos prantos. Certamente, essa cena é vivenciada por muitas crianças e negras ainda hoje, que assim como o personagem da história, choram para extravasar a sua dor. De acordo com Fanon (2008), o universo branco estava negando a sua participação. Dessa maneira, exigia-se de Eduardo uma conduta diferente da que se exige de qualquer menino, exigia-se dele a “conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse” (FANON, 2008, p. 107). É sob essa lógica narrativa que a história vai sendo construída, o que pode repercutir de maneira muito negativa na construção da identidade do menino e negro, bem como para os não-negros.

A história apresenta ainda as várias tentativas de Eduardo de se aproximar dos colegas. As ilustrações o apresentam oferecendo bolinhas de gude, bicicleta, pipa, mas todos os seus esforços são frustrados, não obtendo a atenção dos meninos não-negros. É como bom e servil menino negro que o autor apresenta as estratégias de Eduardo para fazer amizade com os demais. Coloca-o como historicamente sempre se foi destinando espaços subalternos

à população negra. “Em cada tentativa, cabia-lhe provar espontaneamente, a si próprio e ao branco, por palavras gestos e ações, o caráter simétrico de suas relações, anulando-se como pessoa, como se não fosse e nunca pudesse ser gente” (FERNANDES, 2008, p. 366).

Há na narrativa um reforço do sujeito na sua capacidade de obediência, de sujeição à vontade do outro. A subalternidade na narrativa representa o caminho escolhido para ser aceito, incluso. É nessa condição servil que o menino negro ocupa espaço no coração dos outros, de acordo com a proposta do livro. O sujeito anula-se, diminui-se e se coloca numa situação desigual.

O autor apresenta ainda o futebol como elemento para a aceitação de Eduardo. Nessa conjectura, ele foi convidado para participar de uma partida, e como tinha habilidade, fez o gol mais bonito do jogo. “Para a alegria de Eduardo, todos festejaram e o abraçaram com satisfação. A partir daquele momento, Eduardo começou a ser visto com outros olhos.” (REZENDE, 2012, p. 6). A construção desse desfecho coaduna e reforça a ideia de que é o corpo negro que entre em cena, não Eduardo na sua integralidade como sujeito, como humano, mas como potência corporal que, ao estar do lado dos vizinhos, lhes assegura a vitória no jogo de futebol. Não é parceria. É troca. Jogando bola, ele passa a ser um menino negro benquisto da rua. É ele, ainda, um negro da casa grande que se conserva no lugar da submissão.

Eduardo é visto como um objeto, podendo ser descartado a qualquer tempo. Para Fanon (2008), ao desconhecer a humanidade do outro, ou seja, os meninos brancos, ao negarem a Eduardo a sua amizade por causa da sua cor, negam também a eles mesmos a condição de ter um corpo, o que os faz serem brancos incompletos. Assim, para preencher essa ausência, eles desejam o outro, mas como subalterno, como jogador de futebol. Nesse caso, negando Eduardo socialmente como humano. Esse percurso segregador é seguido milimetricamente na narrativa em voga.

Nesse sentido, o enredo da história desconsidera os efeitos e sentidos da generalização do menino e negro como apenas um corpo, enquanto aos meninos brancos estão associados os elementos da razão, pois é conscientemente que eles rejeitam a cor/raça de Eduardo. Dessa forma, os meninos não negros, desde a infância, vão criando brechas nas quais fazem com que os meninos negros acreditem que estão plenamente respeitados e acolhidos, o que os interdita de perceber a sua situação de prisioneiro do seu corpo nas hierarquias instituídas pelo opressor, no caso, pelos vizinhos. Assim, desde criança reconhecemos que “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso” (GOMES, 2006, p. 68), inclusive através dos livros de literatura infantil.

A nossa quarta história é a de *Chico Juba*, que tem texto de Gustavo Gaivota (2011) e ilustrações de Rubem Filho. Ela se inicia apresentando o personagem principal através da ilustração e também do texto: “Chico Juba tem uma cabeleira que só vendo; deixa muita gente verdejando de inveja. Mas durante muito tempo quis que seu cabelo fosse diferente: virou até inventor” (GAIVOTA, 2011, p. 3). Nesse contexto, as suas invenções são estratégias para mudar o seu cabelo. A história mostra Chico Juba na atualidade e vai retrocedendo e mostrando as suas invenções para mudar o cabelo. Logo, o pressuposto inicial é de que ele não está satisfeito com a sua cabeleira. Contudo, precisamos entender que não é apenas o cabelo que ele nega. Ao negá-lo, nega também a sua cor/raça. Assim:

Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13).

Através da narrativa também se faz uma importante denúncia, mesmo de maneira subliminar, aos tratamentos estéticos aos quais a população negra precisa se submeter para

atingir o ideal de beleza do branco. Ao apresentar esses percalços sendo vivenciados por um menino, o texto traz uma importante contribuição para a discussão sobre os elementos estético-corpóreos da identidade do menino e negro. Em geral, as discussões sobre o cabelo nos livros de literatura infantil estão centradas na identidade da menina e negra. Nessa busca pelo ideal de beleza branco, eurocêntrico, Chico Juba faz vários experimentos:

Certa vez, inventou um xampu feito de dente-se leão [...]. Desta vez, quis inventar um xampu mais discreto, feito à base de sabão de coco. [...] De outra feita, encomendou terra roxa de um agricultor paulista muito respeitado na Internet [...]. Seus últimos eventos foram desastrosos. O xampu de água de bateria foi eletrizante que dava choque em todo mundo! O xampu de pó de ouriço deixou seus cabelos duros e espetados. (GAIVOTA, 2011, p. 4-17).

Evidentemente que cada uma dessas tentativas terminou em desastre. De acordo com Gomes (2002), o corpo e o cabelo são significados pela cultura. Assim, eles podem ser pensados como formas de expressão e de aparatos simbólicos da identidade da população negra. “Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra” (GOMES, 2002, p. 2). É importante salientar que não estamos partindo do pressuposto da não manipulação do cabelo da forma que cada um desejar, estamos destacando as formas agressivas de manipulação do cabelo que geram danos físicos e também mentais, como podemos evidenciar nesse trecho da história: “Seus cabelos estavam tão leves e tão soltos que, quando soprou o vento norte, todos os fios de sua cabeleira esvoaçaram ao vento. Foi assim que ele ficou careca pela primeira vez” (GAIVOTA, 2011, p. 5).

Há também um episódio ao longo da história que destaca a compra de Chico de “um xampu de mulher” (GAIVOTA, 2011, p. 18), considerando que as mulheres são mais exigentes no trato com o cabelo. Entretanto, após o seu uso, a “sua voz ficou fina e suave, como a de uma

mulher” (GAIVOTA, 2011, p. 19). Nessa construção narrativa, observa-se que o autor busca dar visibilidade ao erro cometido pelo menino, pois para ser visto e aceito, sobretudo como menino e negro, é necessário que ele se apresente como truculento e/ou agressivo, que dispense o trabalho intelectual, o que foi explicitado pelas inúmeras tentativas frustradas de mudar o cabelo (HOOKS, 2004). Não podendo de nenhuma maneira ficar com “voz de mulherzinha”, como evidencia a narrativa: “sem dúvida ficou com uma voz muito agradável, mas não combinou com seu estilo” (GAIVOTA, 2011, p. 19).

No contexto das discussões de gênero, esse argumento considera uma premissa que pouco contribui para as discussões da infância e da diferença “menino veste azul, menina veste rosa”. A partir de ponderações como as apresentadas no texto, os meninos e as meninas vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de estarem no mundo. Nesse sentido, a distinção hierárquica entre masculino e feminino, a separação entre coisas, brincadeiras, cores, entre outras questões, fortalece o aspecto biológico. Quando essas narrativas são propostas para as crianças desde a Educação Infantil, elas podem contribuir para novas construções e desconstruções de imagens de gênero, proposições e concretizações de alterações de hierarquias, fazendo com que cada um de nós, sobretudo as crianças, possa repensar de maneira lúdica sobre os “scripts de gênero” (ZANETTE; FELIPE, 2017). O episódio como esse supracitado no livro desconsidera:

[...] a existência de diferentes configurações da prática de gênero, ocultando a existência de masculinidades que não se percebem a partir da virilidade e da truculência e que assumem fragilidades e vulnerabilidades, mesmo que vivenciem privilégios e microbenefícios oriundos do sexismo. (CONRADO; RIBEIRO, 2017, p. 84).

Por fim, “depois de tantas aventuras, Chico Juba resolveu aceitar o seu cabelo do jeito que ele é. Por isso que hoje ele parou de inventar

xampus e passou a inventar moda!” (GAIVOTA, 2011, p. 19). No seu desfecho, as ilustrações mostram Chico Juba bem sorridente, vibrante e com vários modelos de penteados. Esta narrativa nos faz lembrar uma polêmica na novela *Amor à Vida*, de 2013, da Rede Globo, que tinha um personagem menino e negro com um cabelo *black* bem grande, cujo corte foi solicitado pelo autor da novela, que deu o seguinte depoimento:

Lutar contra o preconceito é mostrar que um personagem branco pode adotar um menino negro e ser feliz. Eu acho o cabelo *black* lindo. Mas nenhum menino num abrigo usaria o cabelo assim. É irreal. Todo menino, quando adotado, muda o visual. (APÓS..., 2013).

Ressaltamos que lutar pela construção de práticas antirracistas é bem mais do que colocar um menino negro em cena sendo acolhido por uma família branca. Da mesma maneira que é bem mais do que trazer um menino e negro como principal protagonista de uma história.

Por fim, trazemos para a discussão o livro de Patricia Santana (2008) *Minha Mãe é Negra Sim!*, que tem o seu início a partir de um conflito vivenciado por Eno, quando a sua professora de Artes o interpela e solicita que pinte o desenho de sua mãe de amarelo, para ficar mais bonito, como pode ser observado no seguinte trecho inicial da narração: “[...] desde o dia em que a professora de Artes disse a ele que pintasse sua mãe de amarelo, que ficava mais bonito. Eno ficou entristecido. Uma tristeza fininha que doía e doía [...]” (SANTANA, 2008, p. 6).

Na sala, não concluiu o desenho, não carregava mais o seu sorriso no rosto na saída da escola, não correu para os braços do seu pai ao chegar em casa na hora do almoço. De acordo com Bischoff (2013, p. 76), a professora estava dizendo para ele e à sua turma cuja pele não tem o tom do lápis apontado por ela: “Vocês não são como deveriam ser!” Eleito pela professora como o lápis que melhor representava “a cor da pele” da mãe de Eno, a professora acabou por reforçar, ao fazer a solicitação, “que há o normal, o ideal, o desejável, e há o anormal,



o indesejável, o não ideal” (BISCHOFF, 2013, p. 76). Eno, a sua família e sua cor negra não representam o ideal de beleza. A partir dessa triste realidade, Eno passou a vivenciar a sua dor de menino e negro sozinho. Refugiou-se no fundo do quintal: “correu para o seu cantinho lá no terreiro. Cantinho feito com um monte de caixas de banana que ele pegava no sacolão da sua rua. Era um esconderijo de menino” (SANTANA, 2008, p. 12).

Nesse campo de insegurança, instabilidade, desde a infância, Eno vai construindo a sua percepção de mundo. Não queria mais a sua comida preferida, tampouco ir à escola. Vivia amuado e pensativo pelos cantos: “ele era preto, seu pai e sua mãe também. Por que não podia pintar a sua mãe de preto?” (SANTANA, 2008, p. 17). Essas indagações de Eno se resguardam no que afirma Cavalleiro (1998) quando reconhece que a escola e a família desempenham funções de profunda importância no desenvolvimento da criança, afirmando que juntas elas representam a possibilidade de transformação no contexto racial.

De acordo com essa autora, no lar, as características étnico-raciais das crianças são respeitadas, não havendo constantes humilhações baseadas no seu pertencimento. Entretanto, ressalta que o processo de socialização vivenciado nas escolas brasileiras também pode colaborar para que as práticas do racismo e seus derivados sejam utilizados como armas para estabelecer desigualdades nessas relações. Assim, as escolas se constituem em mais uma instituição social em que as características raciais negras são usadas para depreciar, humilhar e excluir. Dessa maneira, não mais protegido no seu lar, Eno começa a entrar em conflito com o mundo branco. Na tentativa de tentar entender o motivo de não poder pintar a sua mãe de preto, ele solicita ao pai que o leve em busca da resposta na biblioteca do bairro. Lá também não encontra alento, pois:

O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira

moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. [...] Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do ‘problema negro’. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, à noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. (FANON, 2008, p. 160, grifo do autor).

Para Eno, as definições apresentadas no dicionário o deixaram ainda mais confuso. No entanto, ao se encontrar com o seu avô, homem mais experiente, que imediatamente percebe o seu banzo, o menino revela as suas angústias, busca alento, carinho, colo. De homem para homem, busca solidariedade. Esse desfecho já é uma tendência apontada por Kirchof, Bonin e Silveira (2015), pontuando que tanto pela consulta aos livros, que representam a questão do saber sistematizado, colonialidade do saber (WALSH, 2009), quanto pela consulta aos mais velhos, respeito às memórias coletivas, a tradição oral, a ancestralidade, perspectiva decolonial (WALSH, 2009), são apresentadas soluções para que os personagens negros envolvidos em situações de discriminação racial possam se aceitar. Dessa maneira, o avô de Eno explica para ele sobre o “[...] racismo, das dificuldades que as pessoas negras enfrentaram e enfrentam para serem aceitas nesse mundo” (SANTANA, 2008, p. 22). É na família que Eno encontra o seu refúgio. Entretanto, Hooks (2019) salienta que essa solidariedade não precisa acontecer apenas através da experiência compartilhada e destaca uma questão importante para nós educadores(as):

Portanto, nós podemos ver a necessidade de um tipo de educação para a consciência crítica que pode capacitar quem dispõe do poder e do privilégio baseados nas estruturas de dominação a abrir mão deles sem precisar se ver como vítima.

Tal pensamento não precisa negar a consciência coletiva de que a cultura de dominação busca fundamentalmente distorcer e perverter a psique de todos os cidadãos, e essa perversão provoca feridas. (HOOKS, 2019, p. 43).

Reeducar a cada um/uma de nós é um grande desafio. Na escola, repensar o currículo mesmo após quase vinte anos da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), atual Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), ainda é uma urgência. É preciso tornar a escola um território onde meninos e meninas, desde a Educação Infantil, podem conviver e celebrar a diferença.

A narrativa tem no desfecho seu ápice, no sentido de valorização da identidade negra. Eno não cede. Não volta atrás. Não troca a cor da sua mãe no desenho. Vai para o enfrentamento. Representa o grito de cada menino e negro que busca o reconhecimento da sua identidade de criança e negra, bem como da sua família. “Professora, meu desenho de mãe, não pintei de amarelo, pintei de preto em negro, como é a minha mãe. [...] Pintei da cor de mim mesmo” (SANTANA, 2008, p. 26). Nesse contexto, reconhecemos que a literatura infantil pode atuar estabelecendo novas dinâmicas no contexto das relações étnico-raciais, influenciando na produção das identidades das crianças, dos meninos e negros, posto que também podem veicular e ressignificar as imagens que fogem do padrão hegemônico, ajudando na construção de novas representações de si e do outro.

Resistir para a criança negra é um ato de amor, amor aos seus ideais, amor ao desejo de se ver estrela com todo o brilho e a energia que emanam do fundo do seu ser. Resistir, para a criança negra, é dar vazão ao desejo de se perceber sujeito ativo na construção de um mundo mais humano, é interagir com o cosmo, com a sua beleza negra, o potencial negro e seus valores morais e culturais também negros, é gritar ao mundo com toda a força do seu peito, ‘eu me amo e quero ser feliz’. (CERQUEIRA, 2006, p. 113).

## Considerações finais

Ao trazermos para o campo de discussões como as questões de raça e de gênero

permeiam algumas narrativas destinadas à Educação Infantil, almejamos evidenciar que a escola tem papel fundamental nesse debate, bem como reconhecemos que os professores não podem improvisar, cabendo-lhes o papel de “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15). Dessa maneira, precisam atentar para determinadas *nuances* que permeiam essas narrativas que *a priori* se apresentam de maneira tão atrativa.

Conforme Candido (2011, p. 175), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate”. Nesse sentido, esse autor também nos alerta que a literatura nem sempre é uma “uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida” (CANDIDO, 2011, p. 113). A respeito dessas considerações, convém destacar que as reflexões tecidas neste artigo visam promover futuros debates sobre a pouca representatividade dos meninos nos livros de literatura que tratam das relações étnico-raciais, bem como solicitar que a construção desses textos seja pensada no sentido de fortalecer a identidade desses meninos e negros e não a partir do pouco cuidado que acaba por fortalecer estereótipos relacionados à masculinidade negra.

Assim, há múltiplas possibilidades para vivenciar, ser e existir como homem e negro, como menino e negro, e os livros de literatura podem apontar esses caminhos, pois, “quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 177). Dessa forma, desde a Educação Infantil, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, meninos e negros, meninas e negras precisam ter a oportunidade de pensar a si, o outro e o mundo a partir do reconhecimento

e da valorização da sua identidade de criança e negra.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. p. 47-64.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75- 96.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2013.

APÓS nova polêmica, autor de Amor à Vida brinca: “Essa novela tem problema de cabelo”. **Caras**, São Paulo, 20 out. 2013. Disponível em: <https://caras.uol.com.br/tv/walcyr-carrasco-autor-amor-vida-brinca-essa-novela-tem-problema-de-cabelo-polemica-jayminho.phtml>. Acesso em: 01 de mar. de 2021

ARAUJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. p. 194-220.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro**: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 31 jan. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Ouro sobre azul. 5. ed. Rio de Janeiro, 2011. p. 171-193.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1998.

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. **A construção da autoestima da criança negra no cotidiano escolar**. 2006. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=conc\\_negro\\_007&y=base&z=08-83k](http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=conc_negro_007&y=base&z=08-83k). Acesso em: 05 mar. 2021.

CONNEL, Robert W. Políticas de masculinidade. **Revista Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013. Disponível em: [Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 62, p. 46-61, abr./jun. 2021](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

026X2013000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2021.

CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem negro, negro homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 73-97, abr. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2017000100073&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100073&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 mar. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, Eliane. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, jan./jun 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p191/17846>. Acesso em: 31 jan. 2021.

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

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

HOOKS, Bell. **A vontade de mudar: homens, masculinidade e amor**. Tradução Ayodele e Ezequias

Jagge. Rio de Janeiro: Coletivo Nuvem Negra, 2018. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nxs815n>. Acesso em: 11 de fev. 2021.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **We real cool: black man and masculinity**. New York: Routledge, 2004.

KIRCHOF, E. R.; BONIN, I. T.; SILVEIRA, R. M. H. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1111/416>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MARTINS, Georgina. **Minha família é colorida**. São Paulo: SM, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, RJ, 2004. p. 17-34.

NASCIMENTO, Yago Jose Eloi do; SILVA, Luciana de Mesquita. Masculinidade negra, paternidade e afetividade na literatura infantil: *o menino Nito*, de Sônia Rosa. **Antares – letras e humanidades**, v. 12, n. 26, p. 207-227, 2020. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/8702>. Acesso em: 05 mar. 2021

REZENDE, Alexander. **Cabelo de mola**. São Paulo: Paullus, 2012.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 fev. 2021.

ROSA, Sônia. **O menino Nito: então, homem chora ou não?** Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTANA, Patricia. **Minha mãe é negra sim!** Belo Horizonte: Mazza, 2008.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil**. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2015.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. p. 65-80.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

p. 12-42.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 maio 2021.

ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Os enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 17-35.

Recebido em: 05/05/2021

Aprovado em: 16/05/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ANGELINA NEVES E A COLEÇÃO HISTÓRIAS TRADICIONAIS: DE COELHOS, HIENAS E MACACOS

*Eliane Santana Dias Debus (UFSC)\**

<https://orcid.org/0000-0003-0555-2069>

*Etelvino Manuel Raul Guila (UFSC)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-7165-2362>

*Zâmbia Osório dos Santos (UFSC)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-7301-6340>

## RESUMO

O presente artigo busca visibilizar a produção para infância da escritora moçambicana Angelina Neves, iniciada no início da década de 1990, em particular os títulos *O Coelho e a Hiena* (NEVES, 2012a) e *O Coelho e o Macaco* (NEVES, 2012b), adaptados e ilustrados por ela, os quais fazem parte da coleção Histórias Tradicionais dos Grupos Linguísticos de Cabo Delgado, uma província ao norte de Moçambique. A coleção é organizada com o objetivo de tradução de histórias recolhidas em Emakhuwa, Kimwani ou Shimakonde para Português e vice-versa e foi financiado pela Comissão Europeia no período de 2010-2012. As obras analisadas têm como característica o reconto como valorização das narrativas orais ao transpô-las para o sistema da escrita da Língua Portuguesa; por outro lado, o fabulário dos animais que ganha vida e voz nas personagens do coelho, da hiena e do macaco vivificam os valores a serem (re)configurados pelas leitoras e leitores. É como recontos, com características de narrativas africanas de expressão oral, que são realizadas as análises dos títulos. O artigo estabelece diálogos com Sisto (2010), Bâ (2008) e Rosário (1989) para compreensão de elementos presentes nos recontos. Por certo, sistematizar em forma escrita as narrativas comuns às crianças por meio da oralidade contribui para a manutenção da cultura.

**Palavras-chave:** infância; Moçambique; literatura; reconto.

---

\* Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal. Professora associada do Departamento de Metodologia de Ensino e dos Programas de Pós-graduação em Educação e Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [elianedebus@hotmail.com](mailto:elianedebus@hotmail.com)

\*\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor assistente da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/DS). E-mail: [etelvino.guila@gmail.com](mailto:etelvino.guila@gmail.com)

\*\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/DS). E-mail: [zambiaos@yahoo.com.br](mailto:zambiaos@yahoo.com.br)

## ABSTRACT

### ANGELINA NEVES AND THE TRADITIONAL STORIES COLLECTION: ABOUT RABBITS, HYENAS AND MONKEYS

This article seeks to make the production for childhood of the Mozambican writer Angelina Neves, started in the early 1990s, particularly the titles *The Rabbit and the Hyena* (NEVES, 2012a) and *The Rabbit and the Monkey* (NEVES, 2012b) adapted and illustrated by her, which are part of the Collection “Traditional Stories of the Language Groups of Cabo Delgado”, a province in the north of Mozambique. The collection is organized for the purpose of translating stories collected in Emakhuwa, Kimwani or Shimakonde into Portuguese and vice versa and was funded by the European Commission in the period 2010-2012. The analyzed works have as characteristic the retelling as valorization of the oral narratives when transposing them to the writing system of the Portuguese Language, on the other hand, the fable of the animals that gains life and voice in the characters of the rabbit, the hyena and the monkey vivify the values to be (re) configured by the readers. Certainly, systematizing in writing the narratives common to children through orality contributes to the maintenance of culture.

**Keywords:** childhood; Mozambique; literature; I recount.

## RESUMEN

### ANGELINA NEVES Y LA COLECCIÓN DE HISTORIAS TRADICIONALES: DE CONEJOS, HENAS Y MONOS

Este artículo busca realizar la producción para la infancia de la escritora mozambiqueña Angelina Neves, iniciada a principios de la década de 1990, destacando los títulos *El Conejo y Hiena* (NEVES, 2012a) y *El Conejo y Mono* (NEVES, 2012b) adaptados e ilustrados por ella, que forman parte de la Colección “Historias tradicionales de los Grupos Lingüísticos de Cabo Delgado”, una provincia del norte de Mozambique. La colección está organizada con el propósito de traducir historias recopiladas en Emakhuwa, Kimwani o Shimakonde al portugués y viceversa y fue financiada por la Comisión Europea en el período 2010-2012. Las obras analizadas tienen como característica el recuento como la valorización de las narrativas orales al trasladarlas al sistema de escritura de la Lengua Portuguesa, por otro lado, la fábula de los animales que cobra vida y voz en los personajes del conejo, la hiena. y el mono vivifica los valores a ser (re) configurados por los lectores. Ciertamente, sistematizar por escrito las narrativas comunes a los niños a través de la oralidad contribuye al mantenimiento de la cultura.

**Palabras clave:** infancia; Mozambique; literatura; cuento.

## Introdução

O presente artigo busca dar visibilidade à produção para infância da escritora moçambicana Angelina Neves, em particular, para a coleção Histórias Tradicionais dos Grupos

Linguísticos de Cabo Delgado, uma província ao norte de Moçambique.

A coleção tem como objetivo a tradução de histórias recolhidas em algumas línguas bantu

faladas, maioritariamente, no norte de Moçambique, tal é o caso de Emakhuwa, Kimwani ou Shimakonde, para o Português e vice-versa, sendo financiado pela Comissão Europeia no período de 2010-2012. A materialização foi concebida pela Fundação Aga Khan, uma rede de desenvolvimento com ações centradas na província de Cabo Delgado, e contou com a coordenação de Américo Boaze e Ana Maria Pondaca, para além do apoio financeiro da União Europeia. É composta de 24 títulos, escritos entre os anos de 2010 e 2012, entre eles, *O Coelho e a Hiena* (NEVES, 2012a) e *O Coelho e o Macaco* (NEVES, 2012b).

Neste artigo, especificamente, debruçamo-nos sobre os títulos *O Coelho e a Hiena* (NEVES, 2012a) e *O Coelho e o Macaco* (NEVES, 2012b), que foram adaptadas e ilustradas por Angelina Neves. Essa escolha se deve porque somos da opinião de que sejam muito representativos no que tange aos valores e elementos intrínsecos à convivência em comunidade, como advogam os princípios que sustentam a educação moral nas sociedades africanas tradicionais. No entanto, a nossa eleição não coloca os demais livros da autora em segundo plano, servindo, apenas, como materiais que ajudam a mostrar a visibilidade da sua produção para infância, associada à sua preocupação com a formação das gerações vindouras.

A escritora e educadora moçambicana Angelina Neves, a “mãe da literatura infanto-juvenil moçambicana”, como carinhosamente é tratada nesse contexto literário, responsável pela adaptação e ilustração das narrativas, tem o seu trajeto de vida marcado pela dedicação aos direitos da infância e, como resultado, teve reconhecimento e premiações recebidas por várias organizações, como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da *Save the Children*.

Neves possui um acervo imensurável de publicações individuais e em coautoria, publicadas em formato livro, e contribuições em diferentes jornais e materiais didáticos. Iniciou a sua produção para infância no início da década

de 1990, e continua a desenvolver sua verve artística, basta lembrarmos seu mais recente livro *Por que é um livro mágico?* (LOPES; NEVES, 2020), em coautoria com Pedro Pereira Lopes. Seu ativismo pela causa da infância, na busca de produzir e fazer circular os livros, continua a resistir. Reformada (aposentada), alimenta atualmente o desejo de construir uma biblioteca comunitária em um parque em Ponta do Ouro, na província de Maputo, sul de Moçambique, onde natureza, infância e leitura estejam integradas.

O artigo, inicialmente, apresenta elementos históricos de Moçambique que estão relacionados à trajetória da escritora – que, embora tenha uma vasta produção, é pouco conhecida fora do país – e as características de seus textos, fixando a leitura sobre dois recontos da referida coleção, como já destacado.

## A produção para infância de Angelina Neves e suas características

Enquanto criança eu deixei de ter os ‘adultos’ em consideração! Descobri muito cedo que eles não eram ‘fortes’ e não podíamos contar com eles para nos protegerem – morriam assim, sem mais nem menos ficavam doentes – além disso, não percebiam muito sobre a vida e andavam sempre a ‘guerrear-se’, a fingir que sabiam tudo e mais que os outros, a mentir uns aos outros e a nós (as crianças), a dizerem e desdizerem coisas e tinham medo de tudo (dos outros, dos chefes, dos familiares, do que se dizia ou não dizia, dos protocolos e das modas, dos animais, de deuses e de demónios, da trovoada...), eu sei lá! – eram seres ‘estúpidos’ que não mereciam muita consideração da minha parte! (NEVES, 2010).

Nascida da década de 1950, na cidade de Lourenço Marques, hoje Maputo, Moçambique, Angelina Neves, a mais velha de cinco irmãos, perde a mãe ainda criança e o pai passa a definir por 10 anos, assumindo, assim, responsabilidades muito cedo. Nesses cuidados com o outro ela vai se constituindo, valorizando mais a infância do que a adultez. De família



de origem portuguesa, teve uma infância entre histórias narradas e livros lidos; na adolescência, os livros proibidos e o encontro com os ideais de liberdade propagados pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

O conjunto da produção de Angelina Neves para infância é o mais variado possível. Pedro Pereira Lopes (2020), debruçando-se sobre as características desse fazer, organiza-a, de forma geral, a partir de três grupos:

[...] recontos com características pedagógicas (como as fábulas), recontos com finais invertidos (como, por exemplo, 'Ontem e Hoje – contos tortos e os direitos', ainda com um tom pedagógico) e contos de autor (outras fábulas e contos de intervenção social com o objectivo de informar ou emponderar a criança. De qualquer forma, os seus textos, sempre contos, ajudam a criança a se descobrir e se construir.

A organização proposta por Lopes (2020) dá dimensão da extensa produção da autora e a variedade que nela está contida, e sua percepção da obra está localizada enquanto leitor e também escritor para infância, e é um convite a outros possíveis (re)arranjos. Convite este que aceitamos e, em um exercício de sistematizar parte da produção de Neves dedicada às infâncias, elencamos três grandes grupos: 1) produção didático-informativa, que abarca os “livros didáticos para a fase pré-escolar” (OLIVEIRA, 2011, p. 85), revistas e livros informativos, compreendidos como “livros que convidam a uma reflexão, e livros que informam sobre tudo aquilo que as crianças veem de maneira fugaz na vida real” (GARRALÓN, 2012); 2) recontos, enquanto tradução de cultura oral para uma cultura grafada e também recriação, reconstrução de tradições que não são estáticas (SISTO, 2010); e 3) narrativas contemporâneas, tendo como uma de suas características a interdependência de linguagem verbal e visual na composição do livro (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985).

A partir disso, consideramos, a seguir, os elementos do contexto histórico com o qual essa vasta produção dialoga.

## Alguns elementos sobre a história de Moçambique

Tem várias versões, dependendo do ‘ponto de vista’ (como tudo na vida, no tempo, na história pessoal ou mundial!). (NEVES, 2010).

Para compreender alguns elementos e características de sua produção, é necessário considerar o contexto histórico em que Angelina Neves se insere: é um corpo branco, neta e filha de portugueses nascidos na, então, “província de Portugal” (NEVES, 2010), intensamente envolvida nos processos de construção de projetos políticos para uma Moçambique independente.

Retrocedamos no tempo, muito antes de suas primeiras publicações na década de 1990, em um passado comum entre Moçambique e Brasil: o colonialismo português. Portugal enquanto possível ligação é também de distanciamento, pois a realidade colonial na América pertence aos tempos dos séculos XVI ao XIX, e na África o colonialismo português se desenvolve intensamente no século XIX e os processos de independência acontecem na segunda metade do século XX.

Assumindo a possibilidade de anacronismos, ambas as ações coloniais constroem justificativa e legitimação na tarefa de contribuir para expandir o projeto civilizador eurocêntrico, enquanto para os colonizados a experiência colonial é de barbárie (MENESES, 2018). A presença portuguesa na costa oriental de África remonta ao século XVI, momento de expansão ao Oriente, a forma era de sistema de feitorias e portos para abastecimento desta nova rota. Destacamos que essa região de África manteve há séculos relações comerciais e culturais no espaço do Índico, sem interferências europeias. Conforme Sherif (2010, p. 626):

Por volta do fim do século VII, portanto, tinham se restabelecido sólidos laços comerciais entre a costa da África oriental e as margens setentrionais do oceano Índico. A crescente demanda de marfim na Índia permitiu ao menos a criação de laços comerciais entre as duas regiões de

'floresta', e o mercado indiano serviu a África oriental até o século XIX. Em troca, os africanos orientais provavelmente recebiam uma variedade de artigos manufaturados, incluindo tecidos e pérolas. Tais trocas sustentavam as cidades-estado fundadas ao longo da costa.

O trecho de Abdul Sherif (2010) indica a existência de fluxos comerciais. A "novidade" desses trânsitos pela África oriental era tão somente pela experiência portuguesa, essa nuance fratura a concepção de que a presença europeia é arauto de civilidade e reconhece populações africanas dessa região como agentes históricos não passivos, que são necessários para o "sucesso" das empreitadas coloniais portuguesas, como vemos na história "Em Nampula, na Ilha de Moçambique" (NEVES, 1999), em que a personagem Sura, ao pedir uma história sobre a Ilha de Moçambique, escuta de uma senhora os elementos que motivaram a escolha da ilha como a primeira sede do Governo colonial português: "[...] holandeses também queriam a ilha para eles e por isso cercaram-na com barcos e destruíram a cidade em 1607. Conta-se que os portugueses foram salvos pela população da costa, com quem tinham boas relações" (NEVES, 1999, p. 7).

As feitorias portuguesas eram mantidas, em sua maioria, sob a autorização dos potentados locais, baseada em muita diplomacia, longas negociações e presentes, a título de direito de passagem e estabelecimento temporários. A necessidade de garantir o fluxo constante de mercadorias tornava a cordialidade das relações essenciais – a cordialidade portuguesa não é isenta de relações violentas em muitos níveis, como a nossa experiência colonial brasileira demonstra –, na qual portugueses figuravam como intermediários comerciais, assim como tantos outros que havia naqueles tempos. Durante os séculos XVIII e XIX, Portugal reivindicava, mas não exercia de fato suserania sobre a província de Gaza, ao sul de Moçambique. As relações comerciais são características desse território de domínio português e duram todo o perío-

do do tráfico de escravizados, como salienta Zamparoni (2012, p. 35):

É certo que a abolição formal do tráfico pelas autoridades portuguesas não significou a supressão da escravatura, e mesmo quando esta foi legalmente banida, em 1879, persistiram práticas de tipo escravista mais ou menos escamoteadas sob fórmulas jurídicas diversas. Entretanto, as abolições do tráfico e da escravatura apontavam para uma necessária reorientação da prática colonial e renunciavam o desencadeamento do processo de paulatina substituição do caráter mercantil pela atividade produtiva intrínseca ao capitalismo da segunda metade do século XIX, ainda que tal reorientação, de fato, pouco tenha mudado as condições impostas aos trabalhadores africanos.

No final do século XIX, constitui-se, então, outra forma de colônia baseada na prestação de serviços, como portos e ferrovias, e também no fornecimento de força de trabalho migrante para as colônias vizinhas. Os trabalhadores migrantes eram instalados em regiões da atual África do Sul, onde havia *plantations* em áreas controladas pelas companhias concessionárias capitalistas. Enfrentavam extensas jornadas, e somada à política de cobrança de impostos da população autóctone pagos à coroa portuguesa, tratava-se de trabalho compulsório. A conquista militar e o estabelecimento de formas de controle sobre a força de trabalho são a tônica desse momento histórico do colonialismo português, cujo discurso colonial se estrutura na "necessidade de se obter força de trabalho" (ZAMPARONI, 2012, p. 43), o qual adentra o século XX.

A história colonial portuguesa em Moçambique é um contexto de tramas sociais mais amplas, que inclui potentados, recusas à dominação, disputas entre populações autóctones, exploração por parte de empresas de capital europeu, coexistência de cenários em uma complexa realidade, na qual não se pode reduzir colonizadores, colonos e colonizados a unidades monolíticas. Nossas breves entradas históricas tencionam complexificar nossa compreensão sobre o domínio português em Moçambique.

Todo o projeto colonial, como a história da humanidade demonstra, tem como elemento central o domínio e a exploração não apenas de bens e de terras, mas, especialmente, das culturas e mentes dos seus habitantes, por meio da coloniedade. Esse processo de colonizar mentes por meio de convencimento é atravessado por violências estruturadas em relações de poder. A empreitada colonial portuguesa se encontra comumente extremada em duas posições aparentemente opostas, mas que são faces de um mesmo projeto: traços paternalistas, na forma de integração e assimilação; e um conjunto de indicadores estatísticos e materiais, que relevam a iniquidade, a segregação racial, a exploração, o subdesenvolvimento econômico.

Dessa maneira, a violência efetiva-se por formas relacionadas à colonialidade do saber e à colonialidade do ser. A primeira diz respeito ao conjunto das epistemologias e da produção de conhecimento na tradição europeia que reproduzem os regimes de pensamento colonial (QUIJANO, 2010); já a segunda refere-se à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem e na construção da subjetividade (MALDONADO-TORRES, 2007).

Enquanto uma colonização epistêmica forçada, o resultado são mentes dominadas de tal forma que a superioridade eurocêntrica é naturalizada: a Europa é detentora da civilidade e passa a desprezar culturas e histórias autóctones, pois estas assumem o lugar de atraso e a forma de lidar com essa realidade é a superação do estado de barbárie. Essa elaboração, aqui simplificada, dá-se em uma rede de relações e elaborações que fundamentam o projeto colonial e que, enquanto colonialidade, existem após os processos de independência.

Durante o século XX, as lutas de independência se intensificaram em regiões de África e Ásia. Nesse contexto, na Moçambique da década de 1960 ocorre o desenvolvimento de movimentos nacionalistas contrários ao colonialismo, muitos dos quais eram armados, como no caso da FRELIMO. Em 1964, tem início a guerra por independência, que se estendeu

até 1974, com a assinatura dos Acordos de Lusaka, em 7 de setembro do mesmo ano, e a proclamação da independência nacional, em 25 de junho do ano de 1975. A dimensão dos conflitos está inscrita no cotidiano moçambicano e aparece em alguns livros de Angelina Neves (2000), como em uma das viagens da personagem Sura pelas 11 províncias de Moçambique, da coleção “Viagens com a Cabaça Mágica”:

Eu disse à senhora que não gostava nada de guerras e lutas. Eu sou como o meu avô. Mas a titia explicou: – Há alturas em que a luta parece a única solução. Temos de lutar para não morrer-mos. Temos de sacrificar a nossa vida para que os nossos filhos possam viver melhor. Foi isso que levou os camaradas dessa FRELIMO a lutar contra todas as injustiças. (NEVES, 2000, p. 5).

O trecho nos dá dimensões das tensões latentes no período colonial, as quais não se dissipam com a independência, mas ganham outros contornos com a Guerra Civil entre FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), que perdurou de 1977 até 1992, com a assinatura de Acordos Gerais de Paz, em Roma, em 4 de outubro, após um período extenso de negociações entre as entidades envolvidas no conflito e com a Guerra Fria como pano de fundo.

Após a independência, a Língua Portuguesa foi instituída como oficial e garantia da unidade nacional, não atribuindo às línguas autóctones moçambicanas uma função social específica. Nesse movimento, as identidades tradicionais e as heranças do período colonial e racista são contrapostas ao projeto que se chamou de criação de um “Homem Novo” para superação de um passado colonial. Nesse projeto, a FRELIMO buscou estabelecer uma identidade moçambicana, com elementos presentes nas declarações de Eduardo Mondlane e de seu sucessor, Samora Machel.

Durante o projeto colonial português, foram intensificadas as separações das populações regionais de Moçambique e, no contexto de sua luta por independência, a FRELIMO reafirmou a luta através da oposição às diferenças

étnico-raciais. Para findar as diferenças – que sustentaram e foram sustentadas pelo projeto colonial –, a integração do país tem a forma do “Homem Novo” e um projeto para a nação.

O discurso colonial português da assimilação apregoava o não racismo, enquanto o racismo violento da ordem colonial moçambicana se expressava em todas as nuances do cotidiano. Em entrevista, Neves (2010) recorda-se, “[...] com uns 10 ou 11 anos, de um dia ter perguntado ao meu pai por que é que os ‘pretos’ não iam à escola”. Havia, à época, um estatuto indigenista e aparatos de limitação à cidadania imposta sobre as populações autóctones. A FRELIMO constitui-se por pessoas de diferentes configurações raciais, com intenções de independência e projetos diversos para a nação, mas que em certa medida eram possuidores de interseções. Não se posicionar enquanto exclusiva de um pertencimento racial era compreendido como fazer oposição ao projeto colonial, em decorrência desta escolha uma retórica do não racismo vai permear fortemente a FRELIMO (CABAÇO, 2007).

Ao eleger a Língua Portuguesa e promover a marginalização das línguas bantu moçambicanas, não podemos desconsiderar a agência da colonialidade do poder e do ser. Nesse aspecto, o resultado na materialidade foi o fracasso da preservação de valores culturais da sociedade. Hoje, é amplamente defendido o argumento que o respeito e a promoção das línguas autóctones devem ser reconhecidos, antes de tudo, como poderosos meios de democratização; como exemplo disso se tem a “Coleção Histórias Tradicionais dos Grupos Linguísticos de Cabo Delgado”.

## A produção de Angelina Neves: formas de contar histórias para crianças

Por que as crianças? Por que o azul? Por que t-shirt e não camisas?! [...] Porque gosto de cores, risos, sinceridade, simplicidade e balões a voar! (NEVES, 2010).

É no contexto das disputas de projetos políticos sobre a sociedade moçambicana, no qual a condição para criação de políticas públicas é fomentada por organismos internacionais, com interesses diversos no país, que Neves inicia sua escrita para infâncias. Muitos textos são produções com apoio financeiro de organismos internacionais, como o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas (UNICEF) em parceria com a Secretaria de Estado da Ação Social. Este é caso da coleção Mbeu, em que há livros de sua autoria, o primeiro deles intitulado *O Segredo das Vassouras* (NEVES, 1991), datado de 1991; e a coleção *Vamos Falar*, que teve o apoio da *Save the Children*.

Os títulos que elencamos como produção didático-informativa emergem desse cenário, como em *O Dia que eu Encontrei uma Mina* (NEVES, 1993), em que Rita, em sua tarefa de apanhar lenha, encontra uma mina e aprende sobre a necessidade de percorrer caminhos conhecidos, avisar a toda a gente sobre o perigo, entre outros.

Nas publicações em jornal, destacamos o *Suplemento Infantil Njingiritane*, encartado no semanário Domingo, no qual, a convite de Jorge Rebelo, membro, no período, do Comitê Político Militar da Frelimo, Angelina Neves começa a colaborar sistematicamente na década de 1980, inserindo narrativas de cunho tradicional e encantatório, para além dos jogos, palavras cruzadas, entre outros assuntos diversos no espaço que ocupava – em média de 16 páginas de tamanho A4 (21cm X 29,7cm), correspondendo a duas páginas do jornal (CAETANO, 2016). Após a saída da escritora do periódico, Mário Lemos, que desde jovem a auxiliava, assume a função por mais 17 anos. A circulação nos dias do hoje comprova o papel importante desempenhado pelo *Suplemento Infantil Njingiritane*.

O exercício de escrita em jornais e revistas para crianças se constitui um exercício constante na sua carreira, como é o caso da revista *Vamos Falar: revista escolar*, iniciada em 2010. Escrita em conjunto com Mário

Lemos, esse projeto é dedicado às crianças das áreas rurais de Moçambique e, em seu editorial, apresenta-se como “[...] um espaço para as crianças, pais e professores falarem de problemas práticos e soluções” (NEVES; LEMOS, 2010a, p. 2). Entre seus títulos estão *A Vida Reproduz-se!* (NEVES; LEMOS, 2010a), no qual a centralidade é o ciclo da vida e a necessidade de respeitar nossos corpos e a natureza, e *Higiene, Água e Saneamento: Vamos Aprender um Pouco Mais?* (NEVES; LEMOS, 2010b), focado na importância de ter uma boa higiene, água e saneamento.

Inserire-se também nesse grupo o que Oliveira (2011, p. 85) elencou como “livros didáticos para a fase pré-escolar”. São títulos como *Boa Noite* (NEVES, 1992), onde um macaco com medo da escuridão tem a ajuda de Dona Lua para perder seus medos e adormecer, e *Vamos Contar?* (NEVES, 2003), que em sua capa se apresenta como livro didático para o ensino inicial, composto por um conto intitulado “Uma mão, cinco dedos e dois contos” e fichas de apoio com ideias e sugestões.

O grupo composto por títulos de recontos está organizado a partir de narrativas que apresentam movimentos de escuta e recolha de histórias de diferentes lugares, como é o caso da coleção *Histórias Tradicionais dos Grupos Linguísticos de Cabo Delgado*, com livros publicados entre 2010 e 2012, a exemplo de *Contos Tortos e os Direitos ou a Mulher nos Contos Tradicionais* (NEVES, 2011), que é uma coletânea com 24 contos costurados pela narrativa de Ilundi, personagem que junto com sua prima Marta ouve as histórias de sua avó e sua tia. Os livros que analisamos neste artigo, *O Coelho e a Hiena* (NEVES, 2012a) e *O Coelho e o Macaco* (NEVES, 2012b), inserem-se no grupo de recontos.

O grupo de narrativas contemporâneas abarca parte desses títulos, como *A Bolinha Verde* (NEVES, 2001), história em que a personagem Nada cria bolas de fogo para ter companhia, e uma delas, cansada de brilhar, apaga-se e inventa sementes que têm o segredo da vida.

A história possui final aberto e provoca cada leitora e leitor a criar um desfecho, o que pode ser pedagogicamente explorado. Além desse, o livro *Uma Viagem ao Futuro* (NEVES, 1994) também está nesse grupo, integra a coleção Tan Tan e conta a história de um menino que viaja de barco e chega até uma ilha chamada Futuro. Embora as obras não tenham ilustrações que avançam as páginas, as linguagens visual e verbal tecem a narrativa em conjunto e interdependência.

O maravilhoso e o fantástico, umas das especificidades centrais de uma obra literária (SARAIVA; LOPES, 1989), são elementos presentes em *A Bolinha Verde* (NEVES, 2001) e *Uma Viagem ao Futuro* (NEVES, 1994). Além disso, uma característica marcante na obra de Neves é o realismo animista, que, segundo Garuba (2012, p. 246), é uma “[...] prática predominantemente cultural de harmonizar um aspecto material físico, frequentemente animado”. Nessa compreensão animista, em *Uma Viagem ao Futuro* (NEVES, 1994), o barco que a personagem do menino usa em sua viagem tem sentimentos e pensamentos. Em *A Bolinha Verde* (NEVES, 2001), os elementos do Universo são as personagens e possuem rostos, diferenciando-se do realismo mágico, pois as narrativas como as de Angelina Neves, em seu contexto de produção, partem de culturas que tradicionalmente possuem sistemas de pensamento animista, em que todas as coisas, incluindo pessoas, animais, características geográficas, fenômenos naturais e objetos inanimados, possuem vida.

Para além das coisas possuírem vida nas narrativas de Neves, ressalta-se também que buscam “[...] empenhar e reelaborar os impulsos e os recursos comunicativos menos conscientes, os gostos, atitudes e valores que se enraízam através do aprendizado, decisivamente formativo, da língua materna e de uma dada vida social” (SARAIVA; LOPES, 1989, p. 17). Portanto, nos textos dessa autora, temos uma densidade de elementos formativos para o público infantil, que aludem a uma realidade concreta.

Angelina Neves ilustra considerável parte dos livros que escreve. Esse exercício é desenvolvido e ampliado a partir de *workshop* realizado por Ziraldo em 1992, em Maputo. Segundo a escritora, ela era a única mulher presente e também a mais velha (à época, tinha 39 anos) entre os presentes, que tinham entre 19 e 23 anos (NEVES, 2010).

## Contos e (re)contos: diferentes formas de narrar

Os recontos são uma estratégia de escrita muito usual em diferentes países, e não poderia ser diferente em Moçambique, com farto material de narrativas orais. Nesse fazer, ressaltamos a coleção Contos e Histórias de Moçambique, composta por 10 volumes, que surge da colaboração entre o Centro de Ensino e Língua Português da Escola Portuguesa de Maputo (CELP-EPM) e a *Fundación Contes Pel Món*, de Barcelona. Esse projeto tem como objetivo principal divulgar, por meio de contos da tradição, o rico manancial do imaginário popular moçambicano e apresentá-los às crianças. A coleção recebeu a coordenação editorial de Teresa Noronha (CELP-EPM) e Ruth Banón Méndez (*Fundación Contes Pel Món*), e foi publicada em Maputo/Moçambique entre os anos de 2009 e 2014. No Brasil, a coleção recebeu a denominação de Contos de Moçambique pela editora Kapulana, que publicou os títulos entre os anos de 2016 e 2018. Nessa coleção, são apresentados escritores conhecidos como Mia Couto, Marcelo Panguana e Ungulani Ba Ka Khosa, e outros a apresentar seus primeiros trabalhos, como Tatiana Pinto, Pedro Pereira Lopes, entre outros.

A ampliação do reconto a partir da política de recolha de histórias e publicação em formatos tradução e adaptação para a língua portuguesa e línguas locais moçambicanas é o caso da Coleção Histórias Tradicionais dos Grupos Linguísticos de Cabo Delgado. Essa escolha de publicação preocupada com questões linguísticas é presente em outras coleções de livros para

infância em Moçambique. São movimentos que buscam, de acordo com os agradecimentos do livro, “integrar a cultura deles em material do sistema educativo” (NEVES, 2012a, p. 2). Assumindo que língua é cultura e identidade de um povo, não restam dúvidas que as comunidades linguísticas da província em referência se sentem representadas nas narrativas que mostram a sua cultura e promovem fraturas na colonialidade.

Para Jan Vansina (2010, p. 139), na África encontramos muitas “civilizações da palavra falada”, mas essa aparente ausência da escrita não deve ser encarada pela compreensão de sociedades grafocêntricas, como a nossa. É preciso considerar o poder que a palavra dita carrega na criação e manutenção de sistemas de organização da vida e do mundo. Memória grafa-se e postula-se também na voz e, por isso, na forma do texto, há a repetição, em um jogo poético de linguagem que cria ritmo na história (MARTINS, 2003).

Dessa maneira, identificamos os títulos *O Coelho e a Hiena* (NEVES, 2012a) e *O Coelho e o Macaco* (NEVES, 2012b) como recontos, produções literárias que são reconstruções de contos de narrativas africanas de expressão oral. Nesse sentido, o processo de feitura dos recontos ultrapassa a autoria individual, pois da escuta, da recolha, do registro e, por fim, do reconto no papel, diferentes pessoas estão implicadas nesse processo.

Em seu livro *Contos Tortos e os Direitos ou a Mulher nos Contos Tradicionais*, Angelina Neves (2011, p. 1) expõe elementos que compõem a dinâmica de seus processos literários em intenso diálogo com contos populares africanos:

[...] Estas recolhas são feitas entre professores, educadores e ‘avós’. Na sua maioria os contos chegam até mim manuscritos, para que eu seleccione alguns, os ‘harmonize’ ou adapte e transforme numa linguagem mais acessível às crianças, a fim de serem publicados em livrinhos infantis. É de notar que não saberia dizer se um conto é do Norte ou do Sul de Moçambique – com toda a movimentação de pessoas devido às guerras, e mesmo ‘missões de serviço’, ser-me-ia

impossível dizer de onde é originário um conto uma vez que o mesmo conto, ou um similar, me chega de vários locais diferentes e, inclusive, há contos que não saberia dizer se são uma adaptação africana dum conto árabe, europeu, indiano ou se terá sido adaptado pelos árabes, europeus, indianos a partir de um conto africano.

As narrativas nos territórios e nos tempos transitam, agora, com nova forma: a grafada. Demarcamos enquanto outra forma, pois os trânsitos já eram realidade em culturas da oralidade. Assim, o suporte livro cria outros caminhos em trilhas muito antigas. As histórias recontadas pressupõem uma literatura oral que atravessa gerações pela palavra e elaborações da memória, sistematizando informações e conhecimentos sobre a humanidade, como salienta Sisto (2010):

[...] a literatura oral africana (mito, conto, provérbio, adivinhação, etc.) é uma criação grupal, e deve ser vista assim; portanto, tem certas regras e, para compreendê-la, é preciso analisar sua forma e seu conteúdo a partir de um enfoque multidimensional. O ato de contar é ato de reunir, ato de reencontro, de comunhão (portanto, rito coletivo). E essas histórias, através do tempo são enriquecidas, refeitas muitas vezes, pela interação com o público. No processo de produção e difusão dessas obras culturais, o ouvinte atua como coprodutor, numa interação constante entre autores e destinatários. Desta interação resulta uma estimulante energia de criação e uma participação de toda a coletividade no enriquecimento do patrimônio comum.

As histórias são fonte de conhecimento sobre as sociedades e, ao recontar, a autoria é refeita, coexiste, então, a forma oral e escrita, possuindo pressupostos distintos em relação dialógica. Angelina Neves tem a autoria ao recontar e, em seu fazer literário, com o exercício de reconstrução da narrativa são inseridos elementos de outras histórias e criações, reinventando as histórias para dialogar com a leitora ou o leitor, evocando e perpetuando valores humanos compartilhados (BÂ, 2008). No caso das sociedades africanas, esse recontar é indispensável para a sua permanência, se tivermos em consideração que os valores e os

elementos tradicionais em que se alicerçam essas sociedades centram-se, fundamentalmente, na transmissão oral de geração para geração.

Assim, a valorização, o redescobrimento e a reescritura de narrativas oriundas da oralidade é uma constante nos países de língua portuguesa pós-independência (MACÊDO; CHAVES, 2007; PAZ, 2017). No caso da literatura para infância, tal dado fica mais acentuado.

## De coelhos, hienas e macacos: o fabulário moçambicano

Os livros *O Coelho e a Hiena* (NEVES, 2012a) e *O Coelho e o Macaco* (NEVES, 2012b), publicados em 2012, têm adaptação e ilustrações de Angelina Neves, que foram realizadas com fotografias e técnica de clipart. Embora esta ideia seja interessante, por vezes, algumas imagens se apresentam desfocadas, provocando uma imprecisão na imagem, não qualificando o trabalho.

O livro *O Coelho e o Macaco* (NEVES, 2012b), para além de estar em língua portuguesa, também teve a tradução por Abudala Machude, Curtume Chande e Davety Mpiuka para as línguas bantu da província de Cabo Delegado, concretamente: o *Kimwani*, falado em Mocímboa da Praia, Macomia, Quissanga, Ibo e nas Ilhas do Arquipélago das Quirimbas, Cidade de Pemba, capital da província e Vila de Palma; o *Shimakonde*, que marca presença em Macomia, Meluco, Mocímboa da Praia, Mueda, Muidumbe, Nangade e Palma; e, por fim, o *Emakhuwa*, falado em algumas regiões fronteiriças com a província de Nampula.

A narrativa curta, de 24 páginas, gira em torno de dois animais da fauna moçambicana, designadamente, o coelho e o macaco, dois amigos que estabelecem diversas relações quotidianas, com foco na plantação de feijão, em um ambiente fraternal.

No entanto, as boas relações iriam comprometer-se pela falta de honestidade de ambos ao não dizerem a verdade um para o outro quando

cometem algo de errado, preferindo inventar justificativas infundadas, tal como ilustram as falas do macaco e do coelho, respectivamente: “Sabes amigo, decidi dar os ovos à galinha.” (NEVES, 2012b, p. 10); “Sabes amigo, decidi tornar a plantar o feijão. Assim, vamos ter mais feijão!” (NEVES, 2012b, p. 18). Nesses casos, trata-se de justificações ilógicas se tivermos atenção que a galinha não choca os ovos cozidos, assim como o feijão cozido que não pode ser plantado.

Os dois amigos, felizmente, ao descobrirem as suas ações maléficas, optaram por retificar o seu comportamento, propondo-se a não repetir os mesmos deslizes do passado. Portanto, “os dois prometeram que nunca mais iam ser gulosos” (NEVES, 2012b, p. 22).

Sobressai como ensinamento dessa fábula que sempre devemos dizer a verdade. Nas nossas ações temos que sempre pensar no outro, o que favorece a vivência em comunidade. Por conseguinte, é importante ressaltar que as relações que estabelecemos com o outro são importantes, posto que elas nos constituem como pessoas passíveis de viver em comunhão.

A narrativa é recomendável para crianças em fase de iniciação da leitura se tivermos em consideração a mancha gráfica do texto, que apresenta palavras em caracteres tipográficos maiores, com um vocabulário acessível, as imagens e muita cor que oferecem mais vida ao texto, para além de pessoas interessadas em ter conhecimentos relativos à cultura moçambicana.

Em *O Coelho e a Hiena* (NEVES, 2012a), a narrativa de 16 páginas acompanha as personagens em diferentes situações, onde a hiena tira vantagem da suposta boa visão, ignorando a excelente visão do coelho, atribuída ao fato de comer muitas cenouras. Em uma das ocasiões, quando encontram mel, a hiena prontamente diz: “Este mel é meu. Fui eu que o encontrei primeiro.” (NEVES, 2012a, p. 4) e devora todo o mel sozinha. Esta premissa se repete com a abóbora. Cansado da situação, o coelho pensa em “lhe dar uma lição” (NEVES, 2012a, p. 9). Inicialmente, a personagem do coelho parece

ingênua, o mesmo que aconteceu na narrativa anterior d’*O Coelho e o Macaco* (NEVES, 2012b). Contudo, os animais pequenos, tais como o coelho, a tartaruga, entre outros, são conhecidos pela esperteza em várias narrativas africanas de expressão oral (ROSÁRIO, 1989). Nesse caso, o coelho também mobiliza sua astúcia, contribuindo para um desfecho interessante e pedagógico à narrativa.

Para dar uma lição à hiena, a personagem do coelho, ao encontrar grandes animais discutindo sobre o roubo da comida, resolve dizer “[...] foi a hiena. Ela vê tudo antes de todos” (NEVES, 2012a, p. 11). Diante disso, a hiena precisa fugir dos animais que agora estão furiosos e agastados com a situação.

Salientamos que a situação referente ao encontro de grandes animais, que discutiam uma situação pontual sobre o caso vertente de roubo de comida, onde “[...] alguém tinha roubado a comida que tinham escondido” (NEVES, 2012a, p. 10), alude aos valores tradicionais, à solidariedade africana, que deve ser entendida, na perspectiva de Golias (1993), como a necessidade que os membros de uma comunidade africana têm de cumprir os deveres recíprocos entre os membros, que dá direito à alimentação e a um alojamento. No texto em referência, da necessidade de garantir a alimentação do grupo, surge a necessidade de reunir o coletivo composto pelos animais grandes com vista a solucionar o imbróglio.

Nas sociedades africanas, o coletivo e a hierarquização das idades são tidos como valores tradicionais que são intrínsecos às estruturas organizacionais dessas sociedades. É aí que os interesses do coletivo suplantam os interesses do indivíduo, bem como os mais velhos surgem como sujeitos com mais legitimidade para discutir os aspectos que enfermam ou preocupam a comunidade.

Na sequência do sucedido, a hiena aprende que mentir e contar vantagens não são a melhor escolha para manter amizades. Quando estavam já distantes da perseguição, ela confronta o coelho sobre sua mentira: “Por que



é que mentiste? Não sabes que não se deve mentir?” (NEVES, 2012a, p. 14). Ele responde que não mentiu, estava apenas seguindo a lógica de tudo o que a hiena já dissera. A hiena se vê, então, na necessidade de confessar sua mentira. Diante disso, identificamos regras sociais de comportamento e conduta presentes na narrativa, com o pedido de desculpas e o acordo de que não haverá mais mentiras.

Nas duas narrativas temos, em comum, a personagem coelho, uma figura recorrente em muitas fábulas tradicionais moçambicanas, sempre com qualidades únicas, como astúcia, inteligência, atenção, entre outras. Os contos em que esta personagem é parte integrante acompanham a trajetória de vida de muitas crianças, quer seja através do reconto oral, diante de uma fogueira, ou por meio da leitura, em que os mais velhos dão a conhecer vários ensinamentos de convivência com o outro, procurando, em parte, trazer à superfície os preceitos que desde os tempos remotos serviram de sustentação das comunidades africanas. Ou seja, buscam resgatar a educação tradicional, que, no entendimento de Golias (1993, p. 13), é aquela que:

[...] dada à criança não lhe permitia individualizar-se do grupo; ela visava à formação da personalidade no sentido de dependência ao grupo e pouco favorecia o desabrochamento de qualidades humanas individuais através do desenvolvimento da sua consciência; ela procurava fazer do indivíduo uma parte integrante da sociedade onde vivia.

Os valores morais e éticos que se materializam nas duas obras são deveras importantes para a manutenção da vida harmoniosa no seio da coletividade, bem como o favorecimento da coesão do grupo. Portanto, a sua aprendizagem e incorporação, desde as idades iniciais, é tida como indispensável para a subsistência da coletividade.

## Das necessidades de conclusão

O exercício de sistematização da produção de Angelina Neves é importante para a his-

tória da literatura para infância em Moçambique, pois, sem sombras de dúvidas, seus escritos dialogam com a nação em construção pós-independência e vão nos lançando pistas da necessidade inicial de uma produção que focasse na educação das e para as crianças. Desse modo, partilhamos a percepção de que a preocupação com a educação, uma educação integral enquanto concepção teórica, é característica da autora em seus projetos literários de ontem e hoje.

Seus escritos fazem parte da formação de diferentes gerações de leitores. Para essa afirmação, tomamos como exemplo o *Suplemento Infantil Njingiritane*, encartado no semanário Domingo, e a coleção Viagens com a Cabaça Mágica. O primeiro circula há mais de 30 anos em Maputo, embora tenha a restrição geográfica, segundo depoimento de Angelina Neves, escritores de livros para infância como Humberto Ossman e Mário Lemos aguçaram sua capacidade de escrever a partir dele (CAETANO, 2016). Já os livros da Coleção, financiados pela Fundação Bernard Van Leer, ao focalizarem as 11 províncias, também circularam por elas, sendo que suas edições tinham número mínimo de 10 mil exemplares.

Sobre as categorias, pensamos que é necessário considerar a forma e o conteúdo nas possíveis elaborações que se realizam. No caso dos livros *O Coelho e a Hiena* (NEVES, 2012a) e *O Coelho e o Macaco* (NEVES, 2012b), a organização dialoga com a categoria de reconto. Considerando a origem da história, a recolha de contos tradicionais dos grupos linguísticos de Cabo Delgado perpassa o conteúdo da narrativa e a forma literária dessa produção. O reconto é tradução de cultura oral para uma cultura grafada e também (re)criação e (re)construção de tradições que não são estáticas.

Os recontos de Angelina Neves têm aproximações e distanciamentos com características de narrativas africanas de expressão oral. Estabelecemos esse diálogo tendo o cuidado de não criar fórmulas ou tipos narrativos. Nesse sentido, sobre essas aproximações, considera-

mos que os temas nos contos de expressão oral são de natureza local, social, política ou moral (ROSÁRIO, 1989); no caso específico dos dois livros, são conflitos de natureza moral. No caso dessa coleção, as obras não possuem referência ao contexto atual do momento da publicação dos livros, pois em outros trabalhos de Neves há atualizações de situações socialmente conhecidas, o que pode ser considerado critério para distinção entre os recontos e as narrativas contemporâneas em suas produções.

As duas histórias não têm função etiológica, ou seja, um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico ou da sociedade em que se inserem. Tratam-se de livros produzidos no âmbito da integração da cultura local no sistema educativo.

Valorar as narrativas orais e transpô-las para o sistema da escrita da Língua Portuguesa se anuncia como exercício fértil e exitoso na produção para infância de Angelina Neves, seja nos livros ou nas Revistas. No caso dos títulos analisados, o fabulário dos animais que ganham vida e voz nas personagens do coelho, da hiena e do macaco vivificam os valores a serem (re) configurados pelo leitor.

Retomamos a uma das epígrafes utilizadas neste texto para fechá-lo: “Por que as crianças? Por que o azul? Por que t-shirt e não camisas?! [...] Porque gosto de cores, risos, sinceridade, simplicidade e balões a voar!” (NEVES, 2010), porque, talvez, seja a melhor definição da escritora feita por ela mesma, e também de seus livros para infância, permeados de coloridos (cores), alegrias (risos), sinceridade, simplicidade e leveza (balões a voar)!

## REFERÊNCIAS

BÂ, A. H. **Amkoullel, o menino fula**. 2. ed. Tradução de X. S. Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

CABAÇO, J. L. O. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. 2007. 475f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

CAETANO, S. **A dimensão pedagógica do suplemento infantil Njingiritane**. Maputo: Alcance, 2016.

GARRALÓN, A. O livro informativo. **Revista Emília**, jun. 2012. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/o-livro-informativo/#>. Acesso em: 09 fev. 2021.

GARUBA, H. Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana. Tradução de E. S. Tarouco. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, p. 235-256, out. 2012.

GOLIAS, M. **Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente**. Maputo: Escolar, 1993.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

LOPES, P. P. Angelina Neves: uma andança sem destino e de como inspirou a minha escrita. **O País**, Maputo, 07 set. 2020. Disponível em: <http://opais.sapo.mz/angelina-neves-uma-andanca-sem-destino-e-de-como-inspirou-a-minha-escrita>. Acesso em: 07 dez. 2020.

LOPES, P. P.; NEVES, A. **Por que é um livro mágico?** Ilustrações de M. Negro. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique, 2020.

MACÊDO, T.; CHAVES, R. **Literaturas de Língua Portuguesa: marcos e marcas – Angola**. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MARTINS, L. M. Performance da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, RS, n. 26, p. 63-81, 2003.

MENESES, M. P. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Número especial, p. 115-140, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/7741>. Acesso em: 02 mar. 2021.

NEVES, A. **A bolinha verde**. Maputo: Coopimagem, 2001.

NEVES, A. **Boa noite**. Maputo: UNICEF, 1992.

NEVES, A. **Contos tortos e os direitos ou a mulher**

- nos contos tradicionais.** Moçambique: PAWAEDM, 2011.
- NEVES, A. Entrevista: Angelina Neves (Educação e Literatura Infanto-Juvenil) – Moçambique – 1ª parte. **Recanto das Letras**, São Paulo, 04 abr. 2010. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/entrevistas/2177575>. Acesso em: 20 maio 2020.
- NEVES, A. **O coelho e a hiena.** Moçambique: Fundação Aga Khan, 2012a.
- NEVES, A. **O coelho e o macaco.** Moçambique: Fundação Aga Khan, 2012b.
- NEVES, A. **O dia em que eu encontrei uma mina.** Maputo: Handicap International, 1993.
- NEVES, A. **O segredo das vassouras.** Maputo: Direcção Nacional de Acção Social/Secretaria de Estado da Acção Social, 1991.
- NEVES, A. **Uma viagem ao futuro.** Maputo: UNICEF, 1994.
- NEVES, A. **Vamos contar.** Maputo: Coopimagem, 2003.
- NEVES, A. **Viagens com a cabaça mágica 1:** Manica. Ilustração de Razac, Humberto, Angelina. Maputo: Fundação Bernard Van Leer, 2000.
- NEVES, A. **Viagens com a cabaça mágica 4:** Nampula. Maputo: Coopimagem, 1999.
- NEVES, A.; LEMOS, M. **Revista Escolar Vamos Falar:** a vida reproduz-se. Maputo, 2010a.
- NEVES, A.; LEMOS, M. **Revista Escolar Vamos Falar:** higiene, água e saneamento: vamos aprender um pouco mais? Maputo, 2010b.
- OLIVEIRA, M. A. J. Um passeio panorâmico pela produção literária infanto-juvenil moçambicana: autores e obras. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, BA, v. 12, n. 1, p. 79-92, 2011.
- PAZ, D. A. Literatura infanto-juvenil africana no Brasil: um levantamento bibliográfico. **Terra Roxa e Outras Terras:** revista de estudos literários, Londrina, PR, v. 33, p. 42-52, nov. 2017.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.
- ROSÁRIO, L. J. C. **A narrativa africana de expressão oral.** Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1989.
- SARAIVA, A.; LOPES, Ó. **História da Literatura Portuguesa.** Porto: Porto Editora, 1989.
- SHERIF, A. M. H. A costa da África oriental e seu papel no comércio marítimo. In: MOKHTAR, G. (ed.). **História Geral da África:** África antiga. v. 2. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 606-626.
- SISTO, C. O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 3, n. 1, 2010.
- VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (org.). **História Geral da África:** metodologia e pré-história da África. v. 1. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2010. p. 139-166.
- ZAMPARONI, V. **De escravo a cozinheiro:** colonialismo & racismo em Moçambique. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2012.

Recebido em: 05/05/2021  
Aprovado em: 19/06/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A FRUIÇÃO LITERÁRIA NA LITERATURA INFANTIL AFRICANA

*Débora Cristina de Araujo (UFES)\**

<https://orcid.org/0000-0001-8442-3366>

*Thiara Cruz de Oliveira (UFES)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-4455-2037>

## RESUMO

A literatura infantil africana que vem adentrando no mercado editorial brasileiro tem fomentado um campo de análise sobre suas características e tendências. Interessado nesse movimento analítico, o presente artigo teve como objetivo analisar o caráter frutivo das obras “Sulwe”, de Lupita Nyong’o (2019), e “Ombela: a origem das chuvas”, de Ondjaki (2014). O conceito de fruição relaciona-se à dinamicidade entre o texto literário, seu público e o processo de mediação (OBERG, 2014). Nessa perspectiva, na análise realizada foi possível identificar e realçar elementos da fruição, no plano verbal, em duas narrativas que abordam temas de valorização da identidade e cultura africana. Isso também contribuiu para evidenciar a importância de tais obras para a formação literária do público brasileiro, em especial das crianças, já que apresentam perspectivas mais positivas do que em momentos anteriores da literatura infantil disponível no Brasil.

**Palavras-chave:** Literatura infantil africana. Fruição literária. Sulwe. Ombela.

## ABSTRACT

### LITERARY ENJOYMENT IN AFRICAN CHILDREN’S LITERATURE

The African children’s literature that has been entering the Brazilian publishing market has fostered a field of analysis on its characteristics and trends. It is interested in this analytical movement that the present article aimed to analyze the fruitive character of the works “Sulwe”, by Lupita Nyong’o (2019), and “Ombela: the origin of the rains”, by Ondjaki (2014). The concept of literary enjoyment is related to the dynamics between the literary text, its audience and the mediation process (OBERG, 2014). In this perspective, in the analysis carried out it was possible to identify and highlight elements of enjoyment, on the verbal plane, in two narratives that address themes of valorization of African identity and culture. This also contributed to highlight the importance of such works for the literary formation of the Brazilian public, especially for children,

\* Doutora em Educação (UFPR). Professora de Educação das Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Espírito Santo e nos Programas de Pós-Graduação do Centro de Educação (PPGMPE e PPGE-Ufes). E-mail: [debora.c.araujo@ufes.br](mailto:debora.c.araujo@ufes.br)

\*\* Mestra em Letras (UFES). Revisora de textos no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-ES). E-mail: [cruzthiara@gmail.com](mailto:cruzthiara@gmail.com)

since they present more positive perspectives than in previous moments of children's literature available in Brazil.

**Keywords:** African children's literature. Literary enjoyment. Sulwe. Ombela.

## RESUMEN

### LA FRUICIÓN LITERARIA EN LA LITERATURA INFANTIL AFRICANA

La literatura infantil africana que ha entrado en el mercado editorial brasileño ha propiciado un campo de análisis sobre sus características y tendencias. Con la intención de contribuir a este movimiento analítico que el presente artículo tuvo como objetivo analizar el carácter fruición literaria de las obras "Sulwe", de Lupita Nyong'o (2019), y "Ombela: el origen de las lluvias", de Ondjaki (2014). El concepto de fruición se relaciona con la dinámica entre el texto literario, su audiencia y el proceso de mediación (OBERG, 2014). En esta perspectiva, en el análisis realizado fue posible identificar y resaltar elementos de fruición literaria, en el plano verbal, en dos narrativas que abordan temas de valorización de la identidad y cultura africanas. Esto también contribuyó a resaltar la importancia de tales obras para la formación literaria del público brasileño, especialmente para los niños, ya que presentan perspectivas más positivas que en momentos anteriores de la literatura infantil disponible en Brasil.

**Palabras clave:** Literatura infantil africana. Fruición literaria. Sulwe. Ombela.

Se queres saber quem sou,  
Se queres que te ensine o que sei,  
Deixa um pouco de ser o que tu és  
E esquece o que sabes.

Tierno Bukar (apud Amadou Hampaté Bâ)

## Introdução<sup>1</sup>

Nos últimos anos tem sido possível identificar um relativo aumento de publicações endereçadas ao público infantil com personagens negras protagonistas, especialmente em condição de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Sobretudo as primeiras décadas deste século evidenciam tal movimento, por meio de editoras pequenas ou em processo de consolidação no mercado, sendo a maioria delas engajadas com a luta antirracista. Tal movimento pode ser encarado como efeito de transformações sociais e educacionais, como as ações afirmativas e, em especial, as

mudanças na legislação educacional brasileira ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por meio da Lei 10.639/2003. Ainda assim, a relação entre o número de obras lançadas no mercado ano a ano e os títulos com esse protagonismo negro é desproporcional à representatividade da população negra, visto que tal categoria compõe mais de 50% da população brasileira, conforme dados do IBGE.

Considerando que a todos os grupos humanos há a possibilidade de suas representações artísticas serem de diversas maneiras e perspectivas, é justificável, então, encontrarmos características múltiplas. No entanto, é o que

1 A Revisão de Língua Portuguesa e normas técnicas (ABNT) deste artigo é de responsabilidade de Renan Peres Ferro.

parece não acontecer quando se trata da retração das personagens negras na produção de literatura infantil. Sobre essa discrepância, Cuti (2010, p. 93), ao analisar a literatura brasileira, observa que “[...] a população negra no Brasil é pouco representada fora dos quadros de pobreza, pois seu processo de ascensão social é invisibilizado pela ideologia racista”, porém “[...] negros há em todas as camadas sociais e assim devem ser representados”. Ou seja, quando a recorrência é somente, ou em grande parte, referente a espaços sociais determinados, principalmente se comparados a outros grupos humanos em um mesmo país, estamos diante de contextos de sub-representatividade. E esse tema já foi alvo de estudos diversos como os desenvolvidos por Maria Anória de Jesus Oliveira (2003) e Paulo Vinicius B. da Silva (2008), contribuindo para o fortalecimento desse debate dentro da academia.

Sob outro ponto de vista, neste artigo a proposta de investigação é analisar obras que promovem a valorização da cultura africana por meio de seus enredos, considerando a conexão entre o texto literário, o público e os processos de mediação, apresentados por Maria Silvia Pires Oberg (2014), de modo a realçar elementos da fruição. Acredita-se, com isso, na evidente importância das obras aqui analisadas para a formação literária do público leitor brasileiro, por serem capazes de contribuir com uma representação mais dinâmica da população negra e suas origens.

Essa abordagem é realizada reconhecendo o sentido político dessa produção editorial no Brasil, principalmente quando isso ocorre em bibliotecas das escolas públicas. Concordando com Aparecida Paiva (2010, p. 513) sobre o fato de que “grande parte da população brasileira tem no ambiente escolar a única possibilidade de acesso a livros (didáticos e literários)” e ainda a noção de que “[...] a maioria perde frequentemente o contato com obras quando encerra o processo de escolarização” (PAIVA, 2010, p. 513), a importância de acervos com valorização da cultura africana faz-se imprescindível. Por

outro lado, os livros, como artefatos culturais, “[...] sozinhos [...] não fazem, necessariamente, o *milagre* da leitura” (OBERG, 2014, p. 203, grifo da autora). Tais artefatos não podem ser (e não são) os responsáveis pela superação ou perpetuação de práticas discriminatórias, mas podem contribuir para referenciar contextos de hierarquias ou igualdades. E já que eles possuem tal potencialidade, torna-se preponderante a ampliação e aprofundamento de pesquisas acadêmicas comprometidas com a visibilidade de obras que representem, de modo qualificado, grupos humanos historicamente discriminados. Essa defesa converge com a necessidade constante de democratização da leitura, que deve ser plural também em sua diversidade humana.

Oliveira (2014) corrobora essa posição ao defender a ampliação da tessitura literária oferecida ao público leitor brasileiro:

Ao partir do pressuposto de que a literatura infantojuvenil contemporânea apresenta personagens negros não mais reduzidos a papéis secundários e/ou à inferiorização, estamos levando em conta a possibilidade de ressignificação e valorização na tessitura literária, ao delinear-los em diversos papéis e/ou espaços sociais, sem os restringir a uma África e/ou diáspora cujo império é o da pobreza, da criminalidade, das disputas e conseqüente desumanização (OLIVEIRA, 2014, p. 146).

Alia-se a tal perspectiva o fato de essa expansão convergir com uma formação de mundo mais ativa e sem fronteiras. É um desejo mais que imperativo para a humanidade sob pena de, em pouquíssimo tempo, nos perdemos como seres coletivos. As palavras de Eliane Debus (2017) unem-se a esse desejo quando reiteram a literatura como uma força arrebatadora:

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são os seus. Desse modo, ele experimenta um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar seu viver (DEBUS, 2017, p. 22).

Essa autora também ressalta o quanto a ampliação do repertório literário a partir de

uma literatura de origem africana contribui para a formação do público leitor em contexto brasileiro, por se tratar de obras capazes de oferecer enredos diferentes dos quais estamos inseridos:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo (DEBUS, 2017, p. 29).

A partir dessa premissa e com o interesse de colaborar para que a visão alargada de mundo seja um componente da literatura endereçada às crianças, este artigo tem como objetivo analisar o caráter frutivo de duas obras literárias infantis africanas que tematizam personagens negras em condição de valorização humana: “Sulwe”, de Lupita Nyong’o (2019), e “Ombela: a origem das chuvas”, de Ondjaki (2014). Trata-se de duas obras contemporâneas que acionam elementos de resgate e de realce positivo da cultura africana, as quais podem colaborar para a aproximação do leitor com outras formas de existir, de ser e de explicar as relações humanas e seus entraves. “Sulwe” narra a história de uma menina negra que questiona o seu tom de pele e igualmente refuta ser muito escura. Ao longo da narrativa, após entender a importância que cada um tem no mundo, isto é, compreender a conexão entre cada ser, Sulwe admira e ama a própria trajetória e fisionomia. Já “Ombela” é a história das águas, salgada e doce, uma narrativa mítica que conta a origem das chuvas e, para isso, busca na sabedoria dos mais velhos a explicação para os acontecimentos. O público leitor, nesse caso, passa a ter acesso a uma outra forma de pensar o mundo e seus fenômenos naturais, bem como atribui outro lugar para o velho, divergente da cultura ocidental. De forma geral, como veremos ao longo deste artigo, tais narrativas apresentam uma perspectiva positiva que ampliam o acesso do leitor ou leitora a outros contextos, o que pode potencializar a fruição literária.

Antes de prosseguirmos, cabe considerar a trajetória de Lupita Nyong’o. Ainda que a autora seja uma mulher negra nascida na diáspora (Cidade do México), reconheceremos sua produção literária como sendo africana. Grada Kilomba (2019, p. 111), em seu estudo acerca do trauma colonial, reiterado pelo racismo cotidiano, explora esse tema em profundidade, realçando o quanto as “[...] fantasias dominantes sobre ‘raça’ e territorialidade” atuam para negar ou expulsar as pessoas negras de seus lugares de nascimento e crescimento. É um processo de fabricação de um estrangeirismo, a partir do que ela identifica como “novas formas de racismo”, responsável não mais por apelar, como em formas antigas de racismo, para noções de raça biológica ou superioridade racial, mas sim para diferenças culturais “[...] e suas incompatibilidades com a cultura nacional” (KILOMBA, 2019, p. 112). Contudo, no caso em questão, nossa interpretação é que o movimento de Nyong’o é o inverso: territorialmente ela também se localiza no continente africano, declarando publicamente<sup>2</sup> sua identidade africana reivindicada. É possível reconhecer, nesse movimento da autora, o que Kilomba categorizou como “identificação”, por meio de “[...] um sentimento de segurança interior e autorreconhecimento” (KILOMBA, 2019, p. 237)

2 Em entrevista publicada em 2018 por Mariane Morisawa, assim respondeu Lupita Nyong’o à pergunta sobre suas raízes africanas e o fato de ter nascido no México: “Bem, nasci lá, meu nome é mexicano e me remete ao país. Carregar um nome latino é prova do tipo de mulher que meus pais queriam que eu fosse quando crescesse. Eles queriam que eu fosse uma cidadã global. Outro dia estava conversando com minha mãe e perguntei: ‘Mamãe, me vê voltando para o Quênia um dia?’ E ela respondeu isso, que eu era uma cidadã do mundo. Era isso que ela queria, que nós pertencêssemos ao mundo. Que encontrássemos nosso lar e nosso pertencimento onde quer que fosse. Que buscássemos nosso senso de responsabilidade onde quer que estivéssemos. E acho importante reconhecer, é um tema de que *Pantera Negra* fala: ‘Quem sou eu e quem é meu povo?’ Tudo bem para mim se o México me considerar deles. Tudo certo! E o fato de os quenianos sentirem orgulho de mim significa muito também. Porque, definitivamente, profunda e culturalmente me defino como queniana. Mas também sei que parte de mim foi afetada pelo nascimento no México”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/lupita-nyong-o-lamenta-racismo-no-brasil-voces-podem-mais/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

de sua história. Isso culmina num “[...] estado de *descolonização*; isto é, internamente não se existe mais como a/o ‘Outro/a’, mas como o eu. Somos eu, somos *sujeito*, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade” (KILOMBA, 2019, p. 238, grifos da autora).

Ainda sobre o tema da produção literária infantil africana presente no Brasil e aquelas com temática da cultura afro-brasileira, estudos como os desenvolvidos por Oliveira (2014) e Debus (2017) vêm investindo em análises sobre as características dessas obras. Especialmente a segunda autora, em um exercício de interpretação dessa literatura endereçada ao público infantil, identificou as seguintes categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas” (DEBUS, 2017, p. 26). Ao se debruçar sobre elas, a autora especifica suas características, indicando que a primeira é a que se sobressai. Trata-se de uma literatura que “[...] traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza” (DEBUS, 2017, p. 26).

Embora essa seja a mais popularizada, a opção de abordagem neste artigo é propor análise de obras da terceira categoria (literaturas africanas) que, conforme discute Debus, possui, em sua natureza, outras subdivisões, a saber:

- Literaturas africanas de diferentes línguas (língua portuguesa, língua inglesa, língua francesa, entre outras) a partir da multiplicidade linguística do continente.
- Literaturas africanas de língua portuguesa – o recorte de pesquisa e análise pode ser demarcado pelo país (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), sem adentrar na especificidade da negritude dessa literatura. [...] sugere outras subcategorias, como literatura vinculada à origem oral (lenda, fábulas, entre outras) e literatura contemporaneíssima (narrativas curtas em diálogo com a ilustração) (DEBUS, 2017, p. 26).

Nosso estudo se concentra sobre a primeira

subcategoria, já que as duas obras selecionadas são produções originalmente em língua inglesa (Sulwe) e em língua portuguesa (Ombela: a origem das chuvas). A noção de fruição, alvo da nossa análise sobre tais livros, parte da interpretação de Oberg (2014). A autora recorre aos estudos sobre a recepção para argumentar que a fruição literária a qual se refere em sua pesquisa se diferencia das teorias que iniciaram a discussão desse tema, principalmente sobre o foco de cada uma. Para Oberg (2014), a fruição literária não pode ser entendida apenas pelo viés da produção, com enfoque somente na autoria, como apontavam os estudos literários ocidentais realizados do Romantismo até o final do século XIX. Mas também não estava fincada na perspectiva apenas do texto ou do leitor ou leitora. Ela acrescenta que, para Jauss e Iser, por exemplo, é quem lê que fecha o ciclo da leitura, atribuindo ao texto sentidos outros daqueles produzidos pelo autor ou autora (OBERG, 2007, p. 31-38). Diante desse apontamento, Oberg recorre a Chartier para acrescentar que o contexto sociocultural a qual o leitor pertence também irá interferir na recepção, afinal o conhecimento de mundo, de outros contextos, é elemento que intensifica a compreensão do outro, bem como pode provocar a fruição literária.

Nesse sentido, Oberg (2014) reconhece a fruição literária como não linear, complexa e interconectada com quem lê a obra:

A fruição literária apresenta um caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto; não é apenas um fenômeno de ordem apenas sensível, nem apenas intelectual, caracterizando-se como ato cognitivo complexo e contrapondo-se, assim, às noções que comumente a identificam como mero ato sensorial, hedonista e esvaziado de sua complexidade. A especificidade do texto literário aliada às articulações necessárias à apropriação e reconstrução de sentidos torna a fruição literária um processo no qual interagem tanto aspectos textuais particulares, como aspectos cognitivos, próprios do sujeito e relacionados a mediações de ordem histórica e cultural (OBERG, 2014, p. 204-205).



Não se trata mais de pensar em uma leitura linear que ora privilegia o autor, o texto, ora o leitor, ou ainda a mediação, mas de uma engrenagem que envolve subjetividade, estética, forma e conteúdo. Portanto, a fruição literária “implica capacidades variadas do fruidor, além de textos e contextos socioculturais que a viabilizem” (OBERG, 2014, p. 205). Por isso nossa aposta apoia-se em uma literatura que provoca tensões no plano canônico ou, nas palavras de Oliveira (2010), “fraturas” literárias.

A ‘fratura’ consiste na inserção de temas, ideias e subjetividades preteridas da chamada literatura canônica e/ou impressa em seu corpus textual tendenciosamente desqualificada ou omitida, de modo a perpetuar e hierarquizar, diga-se de passagem, a tendência marcadamente eurocêntrica em detrimento das demais, a exemplo da ascendência africana (OLIVEIRA, 2010, p. 84).

São movimentos necessários e urgentes frentes a uma tendência, cada vez mais pulsante, de reduzir a experiência literária e a formação leitora das crianças brasileiras a textos moralizantes com viés conservador e racista, ao perseguir e recolher obras com mitologias africanas<sup>3</sup>, por exemplo. É considerável que a arte literária subverta tais ações com vistas a se manter como expressão cultural de um povo e de uma história.

Se os livros têm *espíritos* que neles dormem e se é preciso abri-los para despertar esses espíritos, podemos dizer que os livros estão vivos se estão em movimento: se as suas páginas são abertas, folheadas e lidas. Assim, a literatura não depende apenas de quem a escreve ou daqueles que a

3 Um exemplo ocorrido em 2018 e que ganhou repercussão nacional ilustra a situação da literatura infantil no Brasil: “Em março, a escritora e educadora Kiusam de Oliveira esteve no centro de uma polêmica: seu livro *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (2009), publicado pela Mazza Edições, havia sido alvo de censura. Escolhido pelo Sesi Volta Redonda (interior do Rio de Janeiro) para compor o projeto pedagógico, sofreu “questionamentos de alguns pais em relação ao conteúdo” — isto é, críticas em relação à sua temática, fundada na cultura afro-brasileira — e correu o risco de ser excluído. A reação da autora e de apoiadores nas redes sociais evitou que isso ocorresse”. Disponível em: <https://revistaursula.com.br/filosofia-ciencia/kiusam-de-oliveira-no-brasil-ensina-se-a-ser-racista-aprende-se-a-ser-racista/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

publicam, mas também de quem a lê – cabe ao leitor fazer o livro deixar de ser uma coisa entre as demais para se tornar verdadeiramente um objeto cultural (OBERG, 2014, p. 203).

Partiremos de uma noção de triangulação da fruição literária. Esse movimento dinâmico permite, de acordo com a autora, “[...] não apenas a renovação dos significados do texto pela leitura, como também, ao atuar como categoria integradora e estruturante dos sujeitos, cria condições para uma relação diferenciada *com o conhecimento e a cultura*” (OBERG, 2014, p. 205, grifos da autora). É essa relação diferenciada o nosso principal alvo ao escolhermos e buscarmos elevar características fruitivas de duas obras infantis africanas. É uma discussão eminentemente política, pois reconhece a literatura em seu contexto sociocultural e não apenas investigada “[...] a partir de sua natureza e especificidade”, como analisa Maria do Rosário M. Magnani (1989, p. 6) acerca de uma tendência de estudos do campo da literatura que “[...] se baseia numa noção atemporal e a-histórica dessa qualidade intrínseca do literário” (MAGNANI, 1989, p. 6).

Ao contrário, nossa posição vincula-se aos estudos que consideram o fenômeno literário como “historicamente analisável”, ou seja, tomado como “um fato social, situado na superestrutura, que mantém relações com outros elementos da superestrutura e com a infraestrutura” (MAGNANI, 1989, p. 6). Para tanto, na seção seguinte exploraremos aspectos que envolvem a complexidade da fruição em diálogo com as literaturas infantis que tematizam a cultura africana.

## Os sentidos de fruição literária

Um dos cuidados no processo de discussão da fruição literária está no risco de se produzir uma visão polarizada e linear entre o que Oberg (2014) chama de três “poderes”: do texto, do público leitor e das mediações. O primeiro deles, o “poder do texto” entende a fruição como “[...] decorrência, principalmente, da incidência

do poder do texto sobre o leitor. Essa postura coloca no objeto estético todo o poder de provocar a fruição literária” (OBERG, 2014, p. 205). É uma atitude que requer cuidado, especialmente diante da emoção com que obras (antes escassas e agora mais presentes no mercado brasileiro) com temática da cultura africana causam. Sobretudo no público adulto – aquele responsável, prioritariamente, pela escolha e direcionamento da leitura das crianças<sup>4</sup> – essa emoção e encantamento com obras que valorizam a cultura africana pode incidir em uma aposta desmedida sobre o poder único e exclusivo do texto, desconsiderando outros fatores envolvidos. Ou seja, se assim o fosse, seria suficiente o contato com o texto literário para que a fruição acontecesse, o que incide em “[...] uma tendência estetizante da literatura e uma visão imanentista do texto literário” (OBERG, 2014, p. 205).

Em sentido oposto está a total aposta no poder do público leitor, fazendo dele uma “[...] entidade isolada dos contextos socioculturais onde vive e atua, e a natureza e a qualidade do texto não são colocados em primeiro plano” (OBERG, 2014, p. 205). Nesse sentido, bastaria que crianças, professoras, professores, familiares e sociedade em geral estivessem “abertas/os” a uma obra literária com temática da cultura africana ou com questão antirracista que, por si só, a fruição ocorreria. Não importaria o sentido estético e nem seu conteúdo. Essa tendência produz uma armadilha analítica, conforme Débora Araujo e Paulo Vinicius B. da Silva (2011, p. 216):

[...] algumas obras preocupadas em propor a superação do racismo, trazendo tramas com tal

4 Como nos lembra Fúlvia Rosemberg (1985, p. 30), o adultocentrismo marca a escolha dos livros destinados à formação da criança leitora: “São adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se, nesse caso, em receptor cativo”.

tema, nem sempre obtêm êxito em seu objetivo, além de deixar de lado o caráter literário que toda obra infantil e infantojuvenil, sobretudo, precisam ter, sob pena de vivenciarem seus estigmas historicamente imputados e que as relegaram a práticas didatizantes e desvinculadas de qualidade estética.

O último dos três “poderes” é a mediação, a qual “[...] defende que o poder de provocar a fruição está nas mediações” (OBERG, 2014, p. 206) e, assim, bastaria apenas a criação de uma atmosfera ou um conjunto de ações ou, ainda, “[...] que o sujeito esteja imerso em um contexto de valorização da leitura, para que se entregue ao ato de ler e de fruir o texto literário” (OBERG, 2014, p. 206). Nessa lógica, tal tendência teria êxito apenas por meio do fomento de insumos às bibliotecas escolares com obras com temática da cultura africana e afro-brasileira, sem considerar outras variáveis como o público a quem essas obras são endereçadas, o processo formativo de nossa sociedade racista, os limites e desafios da educação literária no Brasil e a qualidade das obras.

Por isso as três representam, em si mesmas, tendências limitadas ao contribuírem para dicotomias e polarizações na compreensão da fruição na formação literária das pessoas. Diferentemente, concordamos com Oberg (2014, p. 206) que a fruição literária é “[...] produção, é constructo mobilizante e mobilizador de diferentes esferas do sujeito e da ordem sociocultural”. E é assim, pois sua natureza é não linear e, ao contrário, gera “[...] um jogo dinâmico de tensões e de interações contínuas entre os polos do leitor, do texto literário e das mediações socioculturais – todos eles, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos dos processos de significação” (OBERG, 2014, p. 206).

O exercício proposto neste artigo relaciona-se a uma nuance do processo de fruição literária. Por não investigar, devido aos limites do texto, o campo da recepção e não explorar, em profundidade, o contexto de criação, não se verifica, efetivamente, esse jogo dinâmico de tensões que operam concomitantemente – a não ser sob o olhar das autoras deste texto

–, mas que oferece indícios significativos da fruição em duas obras africanas.

## As obras literárias e os elementos culturais

O registro de temas sensíveis e complexos (como o racismo, ou, em contexto brasileiro, de temas tabus como as mitologias africanas) em textos literários nem sempre é fácil e requer da autora ou autor um cuidado para não desvirtuar o sentido artístico de um enredo para uma escrita utilitária. Esse risco é muito maior na escrita para crianças, pois, munida de um sentimento adultocêntrico, a pessoa adulta tende a “ensinar” ou “transmitir” valores morais acima de qualquer projeto literário (artístico). Produzir esse tipo de literatura exige, então, demasiado cuidado para que não se caia na armadilha do recurso didatizador e moralizante, conforme defende Regina Zilberman (1987), bem como seja mantido o trabalho com a arte. Por isso é importante a ressalva de Maria Zaira Turchi (2004, p. 38): “Considerar o livro para crianças um objeto estético é reconhecer-lhe o estatuto da arte, não de obra paradidática, e perceber sua capacidade de construir um espaço textual plurissignificativo do ser humano diante do mundo”.

E esse sentido plurissignificativo foi uma marcante na obra “Sulwe”. Depois de refletir sobre a sua pele escura em comparação com as cores mais claras de seu pai, sua mãe e sua irmã, a menina protagonista “[...] decidiu que mudaria de dentro para fora. Passou a comer somente os alimentos mais claros e brilhantes” (NYONG’O, 2019, s/p). Ao dormir ela pediu um milagre a Deus:

‘Querido Deus,

Por que eu tenho a cor da meia-noite se minha mãe tem a cor da aurora? Por favor, faça com que minha pele seja clara como a pele dos meus pais. Quero ser bonita de verdade. Não quero mais fingir que sou bonita. Quero ter o brilho do dia. Quero ter amigos. Meu Deus, se você estiver me ouvindo e puder atender ao meu pedido, quero

acordar com a pele clara e radiante como o sol lá no céu. Amém’ (NYONG’O, 2019, s/p).

As chances de um texto com tal caminho narrativo incidir em obviedades são muito grandes, por exemplo: de transformação efetiva da cor da pele da menina e um posterior arrependimento ao perceber que ser negra é lindo ou, ainda, de uma conformação infeliz da protagonista ao ter que, definitivamente, aceitar sua cor e “fingir que é bonita” (NYONG’O, 2019, s/p).

O percurso narrativo da obra, no entanto, supera o lugar-comum ao transpor o enredo para o campo do fantástico. Ao acordar no dia seguinte, Sulwe percebeu-se igual e passou a lançar perguntas depois de ouvir sua mãe – que havia escolhido no nome Sulwe pois significava “estrela” – explicar-lhe: “O brilho não está na pele, meu amor. Você é o brilho” (NYONG’O, 2019, s/p). As perguntas eram sobre sua autopercepção: “Como ela, com aquela pele tão escura, poderia ter brilho? Como ela poderia ser bonita se ninguém além da mãe dela via isso? Como ela poderia ser uma estrela?” (NYONG’O, 2019, s/p).

Naquela noite a menina recebe a visita de uma estrela cadente que a leva para o céu escuro, onde narra a história de duas irmãs (a Noite e a Dia) que se amavam muito, mas que não eram tratadas de modo igual, já que a Dia era chamada de amável, gentil e bonita, ao passo que a Noite era chamada de assustadora, má e feia. De tanta mágoa, a Noite abandonou a face da Terra, fazendo com que a Dia ficasse sozinha sobre as pessoas, esquentando tudo a sua volta. Esta decidiu, então, ir atrás da Noite, a fim de que ela retornasse ao seu lugar de origem e juntas continuassem, cada uma ao seu modo, ajudando o funcionamento da vida. Reencontrando a irmã, que estava magoada, Dia convenceu Noite a retornar.

[...] e as pessoas se alegraram com seu retorno.

– Precisamos dos tons mais escuros da noite para descansar profundamente. Precisamos de você para que possamos crescer, sonhar e guardar nossos segredos conosco.

As estrelas entraram na conversa:

– O brilho não está apenas na luminosidade do dia. A luz se manifesta em todas as cores. Algumas luzes só podem ser vistas no escuro.

Dia emanava um brilho dourado, enquanto Noite resplandecia um brilho prateado, elegante e refinado sobre todas as coisas (NYONG’O, 2019, s/p).

O desenrolar da história aí, sim, assume uma posição clichê, até pelo fato de se tratar de uma narrativa fantástica. Ao ouvir Dia dizendo à Noite “Você fica ainda mais bela quando manifesta seus tons mais escuros. Nesses instantes, você expressa seu Eu verdadeiro”, Sulwe decidiu que “[...] não se esconderia mais. O mundo era seu lugar! Escura e bela, forte e cheia de brilho” (NYONG’O, 2019, s/p).

Um aspecto que se depreende da noção de fruição não linear e não polarizada é a superação da expectativa de que a obra contemple, por si mesma, todos os anseios de uma escolha temática. Ao encerrar o enredo desta forma, eventuais críticas podem ser feitas, como o fato de a transformação interna da menina ter sido rápida na narrativa ou de ser um final feliz, por exemplo. Em outra medida, aspectos positivos podem ser identificados ao se observar que a transformação não foi tão imediata assim, pois foi construída gradativamente em sua vida, seja por meio de sua mãe (que enfatizava sua beleza e seu brilho, a começar pelo seu próprio nome), quanto pelas reflexões sobre si própria diante do espelho, o famigerado objeto de construção de auto-ódio ou de autoamor. Cabe, não tão somente ao livro, nem tão somente ao público leitor e muito menos somente à mediação a exploração da fruição.

Nesse contexto, a fruição literária se coloca como uma categoria ‘entre’, de interseção: é ‘in-dizível’, é ‘inter-dita’, ‘só pode ser dita entre as linhas’. Mobiliza a razão e os sentidos. Envolve o natural, mas, para se constituir, necessita também do cultural, não se esgotando em nenhuma categoria em especial – é construída, portanto, nos desvãos, nas oscilações entre leitor, texto e mediações socioculturais de diferentes ordens apresentadas pelos contextos (OBERG, 2014, p. 206).

Em “Ombela: a origem das chuvas”, esse processo de mobilização da razão e dos sentidos num movimento dinâmico é intensificado pela noção de deuses e deusas que vivenciam dramas humanos. A preocupação de Ombela, uma deusa, era de fazer mal aos humanos:

– Estou triste e vou chorar..

mas para que as minhas lágrimas não matem os bichos nem as pessoas que vivem na Terra, vou deixar que tenham muito sal e que alimentem todos os mares (ONDJAKI, 2014, s/p).

Seu pai explica-lhe que “[...] assim como a lua tem muitas faces, no mundo, por vezes, faz Inverno e outras vezes faz Verão. Mesmo nós, os deuses, não podemos sempre estar felizes. Se é hora de sorrir, debes sorrir. Se precisas de chorar, debes chorar” (ONDJAKI, 2014, s/p). A menina então chora tudo o que tem para chorar, mas, ao cessar, aponta um novo dilema: “Não sei se choro porque ainda estou triste ou porque gosto de olhar o mar...” (ONDJAKI, 2014, s/p).

As dúvidas que permeiam os pensamentos de Ombela é um belo exemplo do aspecto frutivo da literatura: o que nós, leitoras e leitores, faremos desse dilema de Ombela depende da relação que estabelecemos com a cultura, com o contexto e com a capacidade de “toque” que tal drama acionará ou não em nós. Isso porque “[...] não há possibilidade de construção ‘autônoma’ (fora do tempo e do espaço) dos sentidos, e a fruição literária é sempre uma produção na/da/de cultura” (OBERG, 2014, p. 207).

Mas o texto continua explorando outros sentidos:

O pai de Ombela, ao saber da sua dúvida, veio falar com ela.

– Minha filha, quero que saibas mais uma coisa: as lágrimas não nascem dos olhos apenas quando estamos tristes. Existem também as lágrimas de felicidade (ONDJAKI, 2014, s/p).

Dessa forma, Ombela compreende que suas lágrimas não precisam ser só de tristeza (salgadas) e quando forem de alegria serão doces e criarão rios, lagos e lagoas. Assim: “Se essa

chuva cai sobre o mar, Ombela está triste. Se cai sobre a terra, sobre os rios, sobre os lagos, Ombela está feliz. Dizem que Ombela teve muitas filhas... E que todas sabem fazer chover” (ONDJAKI, 2014, s/p).

Esse cuidado estético na elaboração do enredo é, como já defendido aqui, uma premissa indispensável na literatura infantil, alvo histórico e de origem, de um sentido utilitário e didático. Por isso a importância da valorização da fruição literária, ainda mais em obras que sofrem – pelo racismo literário – cerceamentos, boicotes e resistências. Embora o argumento estético também possa servir para “escamotear o racismo subjacente” (CUTI, 2010, p. 92), reconhecer e ressaltar potencialidades em obras que acionam o sentido frutivo de um texto é imprescindível. “Os textos literários – como, de resto, todos os objetos estéticos –, apesar de poderem servir a finalidades didáticas, apresentam caráter que transcende ao dos objetos funcionais e é exatamente em sua *gratuidade*, em seu *não ensinar*, que eles nos ensinam” (OBERG, 2014, p. 207, grifos da autora).

E esses ensinamentos ganham maior corporeidade quando expandem nossos conhecimentos para além do estereótipo, do que consideramos ser a verdade. É um salto que se lança para o novo e, no caso da literatura infantil africana em contexto brasileiro, o novo é também re-conhecimento da tradição, não mais uma tradição canônica e cristalizada e ocidentalizada, mas uma rememoração de algo que ficou esquecido e que agora é possível recuperá-lo. Tal noção é mais bem expressa pelos povos akan ao utilizarem ideogramas (de nome adinkra) para expressar ditames ou fábulas que representam conceitos filosóficos. Tomando como exemplo esses ideogramas do povo akan, o melhor adinkra que retrata esse exercício e desejo de recuperação da tradição africana por meio de uma literatura infantil contemporânea é o Sankofa, assim definido por Elisa Larkin Nascimento (2008, p. 32):

‘Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás. Sempre podemos retificar os

nossos erros’. O ideograma é uma estilização do passado que vira a cabeça para trás e representa o mesmo conceito do banco do rei e do bastão do linguista [outros dois adinkras]: a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro.

E especialmente a tradição oral, marca recorrente na literatura infantil africana, se faz presente em “Ombela: a origem das chuvas” já nas primeiras palavras do texto: “Dizem os mais-velhos que a chuva nasceu da lágrima de Ombela, uma deusa que estava triste” (ONDJAKI, 2014, s/p). E depois no desfecho da história: “Dizem os mais-velhos que a chuva é sinal de que Ombela está a chorar” (ONDJAKI, 2014, s/p). Hampaté Bâ (2010) discutiu a oralidade, realçando sua importância para a tradição africana:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167).

Para o autor, a oralidade é o que caracteriza a tradição africana, ainda que existam no continente africano várias culturas e suas particularidades. Não se trata de pensá-lo como uma unidade coesa, mas de compreender a oralidade como uma marca histórica das culturas africanas. Raul Ruiz de Asúa Altuna (2014, p. 38) acrescenta que “[...] a tradição oral é, assim, a biblioteca, o arquivo, o ritual, a enciclopédia, o tratado, o código, a antologia poética e proverbial, o romanceiro, o tratado teológico e a filosofia”. Esse elemento tradicional vai passando de geração em geração e encontra nos mais-velhos os guardiões culturais. Trata-se de culturas cuja palavra oral tem valor de documento escrito<sup>5</sup>, afinal a palavra no

5 Como nos lembra Henrique Cunha Junior (2007, p. 1): “A utilização da escrita no continente africano é um fenômeno

“[...] escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 168).

Assim, com a finalidade de compreender essa fruição literária nas produções literárias infantis africanas, exige-se, em primazia, conhecer elementos culturais africanos, sobretudo a tradição oral, pois ela “[...] é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

Ademais, outro elemento idiossincrático a muitas culturas africanas é a força vital. Em “Sulwe”, quando a personagem Dia fica constantemente na Terra e Noite vai embora, há o rompimento de energias importantes para todos os seres. Uma conexão foi desfeita, de modo que a dinâmica da vida foi alterada: “Dia começou a sentir muita falta da irmã. Assim como todo mundo” (NYONG’O, 2019, s/p). Para compreender essa relação, é indispensável entender que, para algumas culturas africanas, o mundo está organizado a partir de energias conectadas que garantem o dinamismo da vida, como analisa Fábio Leite (1997). Ou seja, essa força “[...] refere-se àquela energia inerente aos seres que faz configurar o ser-força ou força-ser, não havendo separação possível entre as duas instâncias, que, dessa forma, constituem uma única realidade” (LEITE, 1997, p. 104), formando assim uma corrente vital, em que cada ser contribui

---

histórico presente em todas as regiões do continente. A criação de escritas originais, a adaptação de escritas de outras regiões e mesmo a difusão da escrita com caracteres árabes, em árabe e em línguas nacionais sempre existiu na África, anterior à difusão pelas regiões da Europa. Formas de escritas em uso na África chegaram ao Brasil através dos imigrantes forçados, africanos aqui escravizados. Entretanto, apesar da longa tradição da escrita na cultura africana, os africanos são apresentados na cultura brasileira como povos ágrafos. Esta ideia de suposta falta de escrita é representada e confundida na sociedade brasileira como um suposto atraso cultural e ausência de civilização”. Tal apontamento do autor só realça a multiplicidade do continente africano e a necessidade de realizarmos análises cuidadosas sob pena de incorrerem em generalizações ou atribuições de novos estereótipos. É o que alerta a socióloga Oyèrónké Oyèwùmí (2004, p. 9): “Análises e interpretação de África devem começar a partir de África. Significados e interpretações devem derivar da organização social e das relações sociais, prestando muita atenção aos contextos culturais e locais específicos”.

para a manutenção das vibrações positivas (ou negativas).

Desse modo, tanto a oralidade quanto a força vital, dentre outros (LEITE, 1997)<sup>6</sup>, são elementos necessários para a articulação da fruição literária quando se trata de formação de leitores e leitoras a partir de textos que abordam as culturas africanas.

## Considerações finais

Tanto “Sulwe”, de Lupita Nyong’o (2019), quanto “Ombela: a origem das chuvas”, de Ondjaki (2014), são apenas dois bons exemplos de possibilidades de leitura que dialogam com uma perspectiva de valorização da cultura africana. Existem muitas outras abordagens que caminham neste sentido, já que o mercado editorial tem correspondido à demanda do público leitor que reivindica uma literatura mais plural, e algumas editoras têm se posicionado atuantes na luta antirracista. Neste artigo, buscamos, por meio do conceito de fruição literária (OBERG, 2014), que extrapola o texto, o leitor/leitora e a mediação, marcar a importância do público leitor, sobretudo crianças, ter acesso às produções literárias que realçam de forma positiva as culturas africanas. Dessa maneira, cria-se um campo fértil para possíveis abordagens que tiram a personagem negra do plano secundário, bem como incrementam discussões em combate ao racismo.

Para Magnani (1989), a literatura ganha, assim, contornos políticos na atuação social. Além disso, Oberg acrescenta que:

[...] é uma forma cultural diferenciada e única; é compreensão, indagação, reflexão, construção e desconstrução de significados, que exige atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação – ao contrário de outras formas textuais calcadas na univocidade e na transparência, o signo literário alimenta-se da ambiguidade,

---

6 Fábio Leite (1997), no texto *Valores Civilizatórios em sociedades negro-africanas*, elenca como valores civilizatórios os seguintes elementos: força vital, palavra (oralidade), homem, socialização, morte, ancestrais, família, produção e poder. Cada um possui concepções que, certamente, destoam da lógica cartesiana ocidental.

da opacidade, da plurissignificação, da mesma forma que pede modos de aproximação compatíveis com tal natureza para ser experimentado em suas múltiplas possibilidades (OBERG, 2014, p. 204).

Entende-se, portanto, que o texto literário pode, mesmo na “gratuidade” anunciada por Oberg (2014), exercer a função de deslocar realidades, contribuindo de maneira robusta para uma formação integral de leitores, por meio de elementos culturais diversos, que fogem a uma estereotipia histórica atribuída às culturas africanas. Conclui-se que, embora não tenha o poder único de transformação social, o texto literário que tematiza as culturas africanas pode romper com a atual condição de leitura e, com isso, criar possibilidades e garantir que leitores e leitoras tenham, de fato, a democratização da leitura no contexto brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa. **Cultura tradicional bantu**. Portugal: Paulinas, 2014.
- ARAUJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 194-220.
- CUNHA JR., Henrique. O Etíope: Uma escrita africana. **Educação Gráfica**, Bauru, v. 11, p. 1-10, 2007. Disponível em: [http://www.educacaografica.inf.br/wp-content/uploads/2011/06/01\\_O\\_Etiope.pdf](http://www.educacaografica.inf.br/wp-content/uploads/2011/06/01_O_Etiope.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos; Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Marins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KIZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- FABIO, Leite. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África**: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, S. Paulo, v. 18-19, n. 1, p. 103-118, 1997.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção texto e linguagem)
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significados e intenções. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-54. (Sankofa: Matrizes africanas na cultura brasileira; 1)
- NYONG’O, Lupita. **Sulwe**. Ilustrações de Vasti Harrison; tradução de Rane Souza. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019.
- OBERG, Maria Silvia Pires. **Informação e significação**: a fruição literária em questão. Doutorado (Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2007.
- OBERG, Maria Silvia Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. *In*: BELMIRO, Célia Abcalil *et al.* **Onde está a literatura?** Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 203-209.
- ONDJAKI. **Ombela**: a origem das chuvas. Ilustrações de Rachel Caiano. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2014.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras**: 1979-1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura infanto-juvenil contemporânea no Brasil e em Moçambique: tecendo negritudes. **Itabaiana**: GEPIADDE, ano 4, v. 7, p. 75-92, jan-jun/2010.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **África e diásporas na literatura infantojuvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EDUNEB, 2014.
- OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African

Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. v. 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2019/06/conceito-genero.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PAIVA, Aparecida. Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 503-533. (Didática e prática de ensino).

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo

Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidade)

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). **Leitura e literatura infantojuvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004, p. 269-285.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

Recebido em: 22/02/2021

Aprovado em: 27/05/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COM PERSONAGENS NEGRAS: UMA LEITURA AFROCENTRADA DE ULOMMA – A CASA DA BELEZA E OUTROS CONTOS

*Renan Fagundes de Souza (UEPG)\**

<https://orcid.org/0000-0003-2817-2691>

*Ione da Silva Jovino (UEPG)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-0606-7498>

## RESUMO

Este artigo objetiva analisar a representação de três personagens femininas em contos destinados ao público infantil e juvenil, com temática africana, no livro *Ulolomma – A casa da beleza e outros contos*, do escritor nigeriano Sunny e ilustrado por Denise Nascimento, reconhecendo a relevância dos estudos clássicos sobre contos de fadas e literatura infantil e juvenil. Em uma perspectiva afrocentrada, a análise evidencia a importância da palavra e o papel das narrativas nas culturas africanas e afro-brasileira, sendo a oralidade elemento central na produção e manutenção das diversas culturas, dos valores, entre outros temas. Tanto do ponto de vista imagético quanto da construção discursiva via enredo da narrativa, objetiva-se localizar a questão das tradições e dos papéis femininos, principalmente, a valorização estética negra. Enfim, questiona-se os caminhos percorridos pela literatura infantil e juvenil, indicando a necessidade de construção de rotas alternativas para sua compreensão.

**Palavras-chave:** personagens femininas; representação negra; temática africana; literatura infantil e juvenil.

## ABSTRACT

### CHILDREN'S AND JUVENILE LITERATURE WITH BLACK CHARACTERS: AN AFROCENTRIC READING OF ULOMMA – THE HOUSE OF BEAUTY AND OTHER TALES

This paper aims to analyze the representation of three female characters in short stories for children and young people, with an African theme, in the book *Ulolomma – The House of Beauty and other tales*, by Nigerian writer Sunny

\* Licenciado em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná. Licenciando em Pedagogia, pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEPG). Integrante do Núcleo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS/UEPG). Atualmente é professor substituto de língua portuguesa e língua espanhola no Instituto Federal de São Paulo – Campus Sorocaba. Instituto Federal de São Paulo. Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: [renanfagundessouza@gmail.com](mailto:renanfagundessouza@gmail.com)

\*\* Doutorado em Educação (2010) e Pós-doutorado em Educação (2017) na Universidade Federal de São Carlos. Docente do Departamento Estudos da Linguagem e do Mestrado em Estudos da Linguagem da UEPG. Pró-reitora de Assuntos Estudantis da UEPG. Integrante dos Programas Núcleo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade e do Laboratório de Estudos do Texto da UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: [ionejovino@uepg.br](mailto:ionejovino@uepg.br)

and illustrated by Denise Nascimento, recognizing the relevance of the classic studies on fairy tales and children's literature. From an Afrocentric perspective, the analysis highlights the importance of the word and the role of narratives in African and Afro-Brazilian cultures, with orality being a central element in the production and maintenance of different cultures, values and other themes. From the imagery point of view and from the discursive construction via the plot of the narrative, the objective is to locate the issue of female traditions and roles, mainly the black aesthetic valorization. Finally, the paths taken by children's and young people literature are questioned, indicating the need for construction alternative routes for understanding them.

**Keywords:** female characters; black representation; african theme; children's and youth literature

## RESUMEN

### LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CON PERSONAJES NEGROS: UNA LECTURA AFROCENTRADA DE ULOMMA – LA CASA DE LA BELLEZA Y OTROS CUENTOS

Este artículo tiene como objetivo analizar la representación de tres personajes femeninas en cuentos destinados al público infantil y juvenil, con la temática africana, del libro *Ulolomma – A casa da beleza y otros cuentos*, del escritor nigeriano Sunny e ilustrado por Denise Nascimento, reconociendo la relevancia de los estudios clásicos sobre los cuentos de hadas y literatura infantil y juvenil. Desde una perspectiva afrocentrada, el análisis destaca a la importancia de la palabra y el papel de las narrativas en las culturas africanas y afrobrasileñas, donde la oralidad es un elemento central en la producción y manutención de las culturas, de los valores, entre otros temas. Tanto del punto de vista de las imágenes y de la construcción discursiva vía enredo de la narrativa, el objetivo es localizar a la cuestión de las traiciones y de los papeles femeninos, principalmente a la valoración estética negra. Finalmente, cuestionan los caminos tomados por la literatura infantil y juvenil, indicando la necesidad de construcción y rutas alternativas para la comprensión.

**Palabras llave:** personajes femeninas; representación negra; temática africana; literatura infantil y juvenil.

## Introdução: abordagem afrocentrada<sup>1</sup>

Ao pensarmos em contos de fadas ou histórias com protagonistas animais, quase sempre nos reportamos ao seu surgimento em países como França e Grécia, por exemplo. Quando voltamos nossa atenção para narrativas que possibilitem o ensino e aprendizagem de história e cultura afro-brasileira e africana

ou a representação de personagens negras, é possível – talvez desejável – que tracemos outros itinerários, com abordagens que fujam de padrões eurocentrados.

Nascimento (2008) indica que o ensino de história e de cultura afro-brasileira, nos dias de hoje, necessita de obras e pesquisas que abordem pontos de vista diferenciados dos que estamos acostumados, como aqueles relacionados a um viés eurocêntrico. Assim, optamos neste artigo por uma abordagem de

<sup>1</sup> Artigo revisado por Karla Roberta Neumann.

leitura e análise afrocentrada, não como única, mas como uma possibilidade de valorizar os conhecimentos científicos produzidos por negros e negras no Brasil, bem como por africanos.

Para Mazama (2009, p.125), “o propósito e a forma da educação constituem uma prioridade o paradigma afrocêntrico em razão de seu potencial libertador”. Tal aspecto da educação, como elemento importante nas culturas africanas e afro-brasileiras, foi abordado por diversos intelectuais e pesquisadores, dos quais destacamos Silva (2003), Silva (2005) dentre outros.

Levando-se em consideração o que apontamos anteriormente, adotamos para este trabalho uma perspectiva afrocentrada, partindo dos pressupostos embasados pela teoria nomeada por Asante (2009) como *afrocentricidade*<sup>2</sup>. Os ensinamentos do autor nos permitem entender afrocentricidade como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Para Asante (2009), a afrocentricidade possui cinco características mínimas, das quais destacaremos duas: a primeira é a defesa dos elementos culturais africanos e a segunda o compromisso com uma nova narrativa de história da África. De acordo com Santos Júnior (2010, p. 5), “a afrocentricidade deve ser entendida como a valorização de tradições ancestrais, um posicionamento consciente da necessidade de localizar os fenômenos e de promover a agência”: escrever, registrar e pensar a partir de uma topologia africana. Trata-se de destacar as referências africanas e afrodescendentes como centro, conforme o autor.

2 “A afrocentricidade é uma proposta teórica do professor Molefi Kete Asante (1980), idealizador e diretor do primeiro programa de doutora de Estudos *Africana*, criado na Universidade Temple, em Filadélfia, no final da década de 1980. [...] Como linha de pesquisa e reflexão, dá continuidade a uma longa tradição que costumamos chamar de abordagem afrocentrada, desenvolvida desde o século XIX por autores que não lhe atribuíam esse nome. A obra de maior fôlego e consistência nessa linha é a do cientista e intelectual senegalês Cheikh Atna Diop” . (NASCIMENTO, 2009, p. 29).

Para Mazama (2009, p. 111), “o cerne da ideia afrocêntrica está na afirmativa de que nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não satisfeitos em ser definidos pelo de fora”. Como acrescenta a pesquisadora, “o conceito afrocêntrico baseia-se na convicção de que a história, a cultura, e a ancestralidade determinam nossa identidade” (MAZAMA, 2009, p. 122). Trazemos para este texto um olhar afrocentrado como afro-brasileiros, em relação à literatura infantil, que aborde a temática étnico-racial negra, pois, como assevera Nascimento (2009), tanto o conceito quanto a acepção da palavra “africano”, nesta abordagem, “se refere aos afrodescendentes e a seu legado cultural no continente e na diáspora em qualquer parte de mundo” (NASCIMENTO, 2009, p. 29). A seguir, trataremos a análise de três contos presentes no livro *Ulolomma – A casa da beleza e outros contos*, publicado em 2006, pela Editora Paulinas, autoria de Sunny e ilustrado por Denise Nascimento.

## A rainha Ulolomma: beleza e bondade

*Ulolomma – A casa da beleza* é o primeiro conto apresentado na obra *Ulolomma – A casa da beleza e outros contos*, do escritor nigeriano Sunday Ikechukwu Nkeechi, conhecido como Sunny<sup>3</sup> e ilustrado por Denise Nascimento<sup>4</sup>. De acordo com Silva (2010, p. 10), ele “escreve contos sobre a história da África nigeriana e

3 O escritor nasceu na cidade de Nkalagu, na Nigéria, em 29 de novembro de 1974. Como nos é apresentado no seu livro, Sunny era o quarto filho de oito irmãos, casado, pai de dois filhos e também professor de Educação Física, hoje morando e atuando profissionalmente na cidade São Paulo.

4 Denise Nascimento é designer, graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Desde 1998, dedica-se, também, à ilustração de livros para crianças e adolescentes. A partir de encontros felizes com o trabalho de diversos autores, suas ilustrações fazem parte dos catálogos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, organizados para as Feiras do Livro de Bolonha de 2007, 2009 e 2013, integrando ainda o catálogo Patrimônio e Leitura, elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, em 2007. Disponível em: [https://www.paulinas.org.br/editora/?system=autores\\_ilustradores&action=detalhes&autor=006343](https://www.paulinas.org.br/editora/?system=autores_ilustradores&action=detalhes&autor=006343). Acesso em: 16 jun. 2021.

de seus ancestrais como uma forma de cuidar da memória do seu povo” e seria também uma forma de manter “o passado vivo por meio dos valores divulgados na sua literatura, confirmando a relevância dos conhecimentos produzidos através da articulação entre a História e a Literatura no enriquecimento do universo mágico cotidiano”.

Numa breve descrição do enredo, podemos dizer que o conto *Ulolomma - a casa da beleza*, o qual dá título à obra de Sunny, conta a história de uma rainha, uma das sete esposas de um rei muito poderoso. Por ser julgada infértil, a personagem é desprezada por seu marido e pelas outras esposas. Para realizar seu desejo de ter um filho herdeiro o rei ordena que suas mulheres experimentem de uma fruta chamada *tanturuime*, a qual dizia ser geradora de filhos homens. Com a ajuda dos animais reais, *Ulolomma* chupou os caroços da fruta e gerou um filho. A personagem é a única das sete esposas a conseguir dar à luz “um filho homem”. Porém, as outras esposas tiram-lhe seu menino e lançam-no ao rio em um pote de barro, como havia sido ordenado pelo rei, caso nascessem filhas. *Ulolomma* continua a viver em uma casa simples e isolada das demais e apenas quando o rei descobre todo o ocorrido ao recuperar seu filho, a personagem passa a morar no castelo na companhia de ambos, sendo a única rainha de todo o reino.

A personagem *Ulolomma* é a única de sua história a ser nomeada. As referências aos demais personagens são termos como “rei”, “esposas”, “filho”, “menino”, entre outros. Isso permite pensar que seja uma forma de dar certa visibilidade a essa mulher que é a protagonista. Vemos, então, uma rainha diferente, que foge aos padrões aos quais estamos acostumados a ver representadas personagens negras no Brasil. Jovino (2006) explica que:

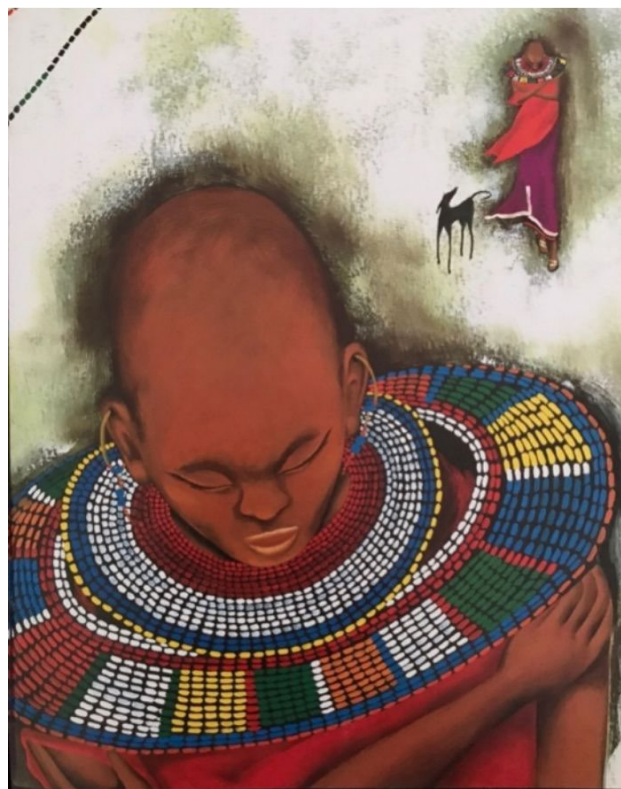
(...) os personagens negros só aparecem a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX. É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negras foram publicadas era de uma sociedade recém saída de um longo período de

escravidão. As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro. Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo. (JOVINO, 2006, p. 187)

*Ulolomma* pode ser lido como um conto de fadas que rompe com os estereótipos apontados por Jovino (2006) e uma forma positivada de tratar da temática negra nos contos infantis. Os estudos sobre infância nos têm alertado para pensar nos papéis dos materiais oferecidos às crianças. Cunha (2008, p. 120) discorre que, “na maioria das vezes, as imagens da cultura popular homogeneízam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser e, ao defini-las dentro de padrões, as diferenças não são contempladas, ao contrário, são excluídas”.

Sobre a construção estética da personagem, temos *Ulolomma* com brincos, vestidos e colares bem coloridos e vivos, trajes dignos de uma rainha. No entanto, notamos a ausência de cabelos nela e nos demais personagens do enredo (Figura 1).

**Figura 1** - Apresentação de *Ulolomma*.



**Fonte:** Sunny, 2006.

Para Gomes (2003 p. 174), “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico, ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura”. Ela ainda salienta que “esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário”. É possível então identificarmos uma tentativa do autor, ao descrever a personagem cuja beleza faz morada desde o nome, juntamente com a ilustradora, em diversificar esse corpo negro e principalmente a estética negra por meio da representação dessa personagem.

Ulomma é desprezada pelo rei e pelas outras esposas, pois era considerada infértil e, por esse motivo, até “morava em uma casa simples, distante do palácio real” (SUNNY, 2006, p. 4). Marçal (2011) lembra-nos que a fecundidade das mulheres é tema recorrente na arte, seja de Benim, Ifé, Mali ou Congo. Não seria diferente na literatura, percebendo-a como arte. Salum (2005) aponta que “temas como a fertilidade da mulher e fecundidade dos campos são frequentes e quase que indissociáveis na expressão artística, estabelecendo a relação entre a abundância de alimento e a multiplicação da prole, um fator concreto em sociedades agrárias”.

Nas primeiras páginas da obra, é possível observar Ulomma centralizada com os braços cruzados, em um aspecto de solidão e desamparo. Destaca-se a sua cabeça baixa e olhos fechados. Percebe-se também que as vestes coloridas, junto de seus acessórios de cores vivas deixam-na enfeitada, mas contrastam com o melancólico clima de solidão “quase absoluta. Seus únicos amigos eram o cachorro do rei e os ratos” (SUNNY, 2006 p. 4), como nos é apresentado através da ilustração de Denise Nascimento.

Na ilustração da gestação (Figura 2), vemos Ulomma em pé contemplando a nova vida que se encaminha, no entanto, com os olhos ainda fechados. Ramos de árvores em formato de coração a rodeiam, junto de pássaros distintos, ressaltando o aspecto de felicidade e contentamento.

**Figura 2** – Gestação.



Fonte: Sunny, 2006.

Em virtude da inveja das outras esposas, posto que somente Ulomma houvesse gerado um filho, ela teve seu filho arrancado de seus braços e lançado ao rio em um pote de barro, como havia sido ordenado pelo rei, caso fossem geradas filhas. Ao pé da página, vê-se Ulomma deitada ao chão com a cabeça sobre as mãos, desolada por ter perdido o seu filho. Já ao seu redor, os pássaros estão voando, em sinal de fuga, evidenciando sua solidão.

Não se tem notícias sobre as filhas abandonadas, mas o menino, filho de Ulomma, foi resgatado por uma viúva que cuidava dele como se fora seu. Isso pode indicar a presença do papel feminino e materno, mas, sobretudo, do papel da comunidade diante da criança e de sua infância, pois para algumas comunidades africanas:

Quando você tem um filho, por exemplo, não é só seu, é filho da comunidade. Do nascimento em diante, a mãe não é a única responsável pela criança. Qualquer outra pessoa pode alimentar e cuidar da criança. Se outra mulher tiver um bebê, ela pode dar de mamar a qualquer

criança. Não há o menor problema (SOMÉ, 2007, p. 42).

O rei, para tentar descobrir quem seria a mãe de seu herdeiro, faz uma festa em que suas esposas deveriam estar trajadas com suas melhores roupas, além de prepararem as suas melhores comidas. Todas as esposas cantaram para tentar conquistar o menino, pois para algumas culturas africanas não se separa palavra e música, já que, “se a palavra é misticamente uma espécie de profecia do fogo, a música é uma espécie de matemática dos sentidos” (LIMA, 2009, p. 4). Para Lima (2009, p. 4), “toda palavra é orquestra de som que se doa a partir do ouvido da memória de cada comunidade”. Sunny, na contracapa do livro, afirma: “reproduzi canções que entoávamos no meu idioma, o ibo” (SUNNY, 2006). Silva (2013, p. 6) explana que:

A música africana encontra-se radicalmente imersa no universo da cultura. Trata-se de um sinal distintivo, pois geralmente as sonoridades musicais informam que algo de diferente ocorre na vida ordinária. O código musical simboliza a realização de uma atividade importante. O nascimento, morte, coroação de um rei, atividades de trabalho, ritos religiosos, entre outros.

A música é, portanto, um elemento de cultura, não podendo ser analisada de forma separada, enquanto simples estrutura sonora.

A palavra cantada, agindo como o resgate da memória, pode ser relacionada à tradição e à importância da oralidade para as culturas africanas. Para Vansina (2010, p. 139-140), “uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como uma comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar e locuções-chave, isto é, a tradição oral”. Ele ainda destaca que “a tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra”. Sunny (2006) reafirma isso em sua dedicatória do livro: “[...] aos meus falecidos pais que estão dormindo o sono da morte, mas as suas memórias estão vivas e acordadas dentro de mim”.

Ulomma, ao entoar a canção, dizendo “escolha-me como sua mãe, porque você nasceu do meu ventre”, mantém o primeiro contato com o seu filho (SUNNY, 2006, p. 19). Percebemos que a ilustração (Figura 3) toma conta de duas páginas do livro.

**Figura 3** – Mãe e filho.



Fonte: Sunny, 2006.

Veem-se os dois personagens sentados sobre os pés, com um dos braços esticados em busca de um toque. Ulomma tenta tocar o menino com a sua mão direita e a mão esquerda está em seu ventre, como uma forma de representar o ven-

tre e a maternidade daquela criança. Ulomma aparece pela primeira e única vez no conto com os olhos abertos. Vale ressaltar que as falas da personagem no conto só possuem discurso direto quando canta a canção ao seu filho.

Depois do mistério do herdeiro revelado, somente quando o rei pediu que Ulomma contasse tudo o que lhe havia acontecido, ela relata “como as outras lhe tiraram o único filho, assim que ele nascera” (SUNNY, 2006, p. 20). Notamos a obediência da personagem às ordens de seu rei e a hierarquia das esposas.

**Figura 4** – Família.



**Fonte:** Sunny, 2006.

Na ilustração final (Figura 4), observa-se uma espécie de retrato de família, pois aparecem os três personagens, rei, rainha e filho, os três com suas coroas feitas de contas e misangas, admirando no céu três pássaros, uma alusão aos três integrantes da família. Para Barbosa (2011, p. 3), na literatura oral do povo hauçá, da Nigéria, “a presença do número três” é “símbolo da perfeição desde os tempos mais remotos”. Nota-se que o menino está entre o casal, abraçando seus pais, como um elo de união e afeto. E, assim, “Ulomma mudou-se para o palácio e eles viveram felizes para sempre” (SUNNY, 2006, p. 20).

## Okpija: uma pérola negra

Okpija era linda, de pele tão macia quanto a lã e de olhos de diamante. Sua beleza era tão estonteante que até causava a inveja das

deusas africanas, pois todos os homens (reis, cantores, etc.) caíam a seus pés e queriam tê-la como esposa. Mas, Okpija não queria nenhum deles. Depois de muito esnobar pretendentes, a jovem se casa não com um, mas com três de uma vez. Eles são três peixes transformados em homens e quando necessitam voltar para o fundo do mar, Okpija descobre toda a verdade sobre os maridos. Sentindo-se envergonhada, a jovem se lança ao mar para encontrar seus escolhidos. Deus, por intercessão dos peixes, transforma-a também em um peixe que, dali por diante, passa a viver na companhia de seus maridos no fundo do mar.

**Figura 5** – Okpija.



**Fonte:** Sunny, 2006.

Na ilustração acima (Figura 5), Okpija está em uma espécie de espelho, todo enfeitado com búzios, sentada sobre os seus pés, admirando seu próprio reflexo na água em um pote de barro. Automaticamente, relacionamos com o personagem Narciso, que era fascinado por sua beleza. Entretanto, na abordagem afrocentrada, ousamos dizer que Okpija é, na verdade, uma entidade, uma orixá feminina ligada à água.

Quanto a isso, Akínrúlí (2011, p. 7) explica que:

Na cultura Yorùbá, as mulheres sempre são ligadas às deusas africanas como Osun, Yemoja, Oya entre outras. Todas estas deusas são associadas à água (omi), de uma forma ou outra. Água na cultura Yorùbá representa a indispensabilidade e a fonte de vida como as mães são para os Yorùbá. Pois o dito Yorùbá, Omi ni àbù wè Água é indispensável para o banho; Omi ni àbù mu Bebemos água; Kò si eni n ba omi sota. Ninguém faz inimizade com água.

A água é um elemento extremamente importante no conto, pois é a partir dela que o enredo é construído. Os detalhes das ilustrações em tons de azul fazem com que se possa relacionar Okpija com a água. Okpija nos é apresentada pelo narrador como “tão bonita que as deusas africanas a invejavam, pois ela recebia muitos elogios e era galanteada por todos os homens” (SUNNY, 2006, p. 31).

Na mesma ilustração, há três homens com vestes distintas em azul claro, azul escuro e branco, com diferentes presentes para Okpija. Notamos que os homens estão de joelhos, em submissão à beleza estonteante da personagem. Dá-se a entender que são reis ou nobres, uma vez que possuem coroas de diferentes estilos e “os cantores compunham canções em sua homenagem; reis de todos os cantos da África vinham conhecê-la e tentar a sorte” (SUNNY, 2006, p. 31).

A riqueza dos detalhes compõe a cena, pois Okpija está toda enfeitada com colares, braceletes e pulseiras de búzios, miçangas e contas, assim como há miçangas em seu penteado. Sua primeira roupa, a da ilustração com o pote de água, tem um tom azul mais escuro com detalhes pretos. Na segunda roupa, em outra ilustração (Figura 6), quando ela já está indo ao encontro dos três maridos, seu vestido tem outro tom de azul, mais claro, enfeitado com conchas, fazendo alusão à cor e outros elementos do mar. Mesmo os adereços têm tons mais claros e as miçangas e contas tomam forma de pérolas claras e escuras. Para Marçal (2011, p. 80) “adereços usados como: boné real, braceletes, colares com dente de leopardo revelam

um certo nível social”. O que Marçal (2011) chama de “boné real” pode ser um *taghia*, como é chamado na cultura muçulmana. Também diferentes tipos de torsos e turbantes, tanto femininos como masculinos, podem ser símbolos de status e posição social ou hierarquia.

Figura 6 – Okpija e seus adereços.



Fonte: Sunny, 2006.

Okpija possui tranças e isso se deve ao trabalho apurado da ilustradora, uma vez que o texto não fornece esses detalhes, mas ela demonstra conhecimento de que “os penteados e tranças sempre constituíram expressões importantes da cultura africana” (SILVA, 2013, p. 43). Isso também pode ser visto em Gomes (2003, p. 177):

O uso das tranças pelos negros, além de carregar toda uma simbologia originada de uma matriz africana ressignificada no Brasil, é, também, um dos primeiros penteados usados pela criança negra e privilegiados pela família. Fazer as tranças, na infância, constitui um verdadeiro ritual para essa família. Elaborar tranças variadas no cabelo das filhas é uma tarefa aprendida e desenvolvida pelas mulheres negras.



Okpija tem pinturas no braço esquerdo e na também no rosto. Detalhes na maquiagem da personagem, cílios delineados e no tom de rosa brilhante nos lábios, são composições da ilustradora para realçar a vaidade da personagem, “que por se achar a mulher mais bonita do mundo, não havia pretendente que estivesse a sua altura. Jamais aceitou um pedido de casamento” (SUNNY, 2006, p. 31). Há que se ressaltar que a pintura facial e corporal também é um aspecto importante em várias culturas africanas e já se fez presente na cultura afro-brasileira, conforme Sela (2006), em sua investigação sobre os registros produzidos pela literatura de viagem oitocentista, a respeito das belezas físicas, sinais corporais e expressões de cantos e danças de negros, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX.

**Figura 7** - Peixe ao mar.



Fonte: Sunny, 2006.

A personagem de Okpija tem voz e o direito de escolha de seu destino, em relação ao casamento e, também, em sua vida: “Okpija gostou dos três e não conseguia decidir com qual se

casaria. Então, resolveu casar-se com os três” (SUNNY, 2006, p. 33).

Depois da festa de núpcias de Okpija e seus maridos, eles precisavam regressar ao mar, pois para conseguirem a forma humana, os peixes pediram a Deus que os transformassem em homens e que, em troca de tal feito, eles limpariam a água do mar em forma de agradecimento. Portanto, deveriam voltar imediatamente para cumprirem o que haviam prometido.

Já à beira da praia, depois de um dos seus maridos lhe explicar toda a situação, Okpija, “desolada e sozinha, não acreditava no que estava acontecendo. Havia rejeitado tantos homens para, no final, casar-se com peixes?” (SUNNY, 2006, p. 36). Okpija, por saber que ninguém acreditaria na sua história, e também por vergonha, lança-se ao mar. Por intercessão dos peixes que pediram a Deus, “Okpija é transformada em um peixe e ali viveu para sempre, em paz com seus três maridos” (SUNNY, 2006, p. 36). De certa forma, a personagem de Okpija é castigada por suas atitudes, por seu orgulho e por querer escolher com quem se casar. Isso é o que texto verbal dá a entender.

Na última lustração (Figura 7), Okpija é transformada em peixe, parecendo com uma sereia, o que expressaria, conforme nos dá a ver a ilustração, sua ligação com deusas africanas ligadas à água. Seu vestido já é uma cauda toda preenchida com conchas e suas tranças são longas com miçangas coloridas. “Até hoje, nessa costa da África, existe uma espécie de peixe que dizem ser descendentes de Okpija, pois possuem características parecidas com a de seres humanos” (SUNNY, 2006, p. 36).

## Inine: a bela que não ouviu o ancião

Inine é outra mulher descrita como bela, aliás, a mais bela de sua aldeia. A jovem tinha enorme paixão pela dança, sua presença era confirmada em quase todas as festas, somente não comparecia quando se encontrava muito

doente. Certo sábio ancião, ao provar de um prato chamado *utara*, feito por Inine, revela a ela uma maneira de se livrar das doenças, mas que, em troca disso, teria que ir embora da aldeia para sempre. A personagem faz tudo conforme havia escutado pelo ancião, mas as doenças, ao descobrirem que Inine havia fugido, atraíram-lhe com música e canções. Ela não resistiu e saiu dançando em busca daquela maravilhosa orquestra. Ao regressar para a casa, as enfermidades retornaram ao seu corpo e de lá nunca mais saíram.

O elemento da beleza também é evidenciado em Inine, assim como nas demais personagens: Ulomma e Okpija. No entanto, a presença da dança também é crucial para este conto, tal qual era a maior paixão da personagem.

**Figura 8** – Inine.



Fonte: Sunny, 2006.

A ilustração de Inine (Figura 8) sobre duas páginas apresenta a protagonista para o leitor, como se estivéssemos abaixo da personagem, um olhar diferenciado das demais, pois a vemos de baixo para cima, dando conotação da grandeza da personagem nesta parte do enredo.

São destacados os seus pés descalços e seu corpo parece fazer passos de dança; um longo e esvoaçante vestido vermelho, com detalhes que lembram a simbologia *adkinkra*, juntamente com um bracelete dourado, enriquecem a estética da personagem.

O diferencial de Inine é que em nenhuma das ilustrações podemos ver seu rosto. Inine usa um torso vermelho. Para a cultura yorubá, os torsos são usados para os dias de festa (IFATOSIN, 2006, p. 117) e, como Inine “adorava dançar e, portanto, tinha presença certa em quase todas as festas do povoado” (SUNNY, 2006, p. 39), pensamos que esse traço foi ressaltado pela ilustração. Segabinazzi (2003, p. 30) explicita que “um pedaço de pano pode simbolizar a sobrevivência de toda uma identidade ou conservar detalhes fundamentais de uma cultura. É possível perceber as diferenças entre um povo de nação jeje, angola ou iorubá, apenas pelo jeito de amarrar o turbante na cabeça”. Traços culturais e identitários podem ser reconhecidos nos trajes e no gosto pela dança dessa personagem.

Destaca-se a presença do sábio ancião no enredo, quem explica a Inine uma forma de se livrar das doenças que a perseguiram:

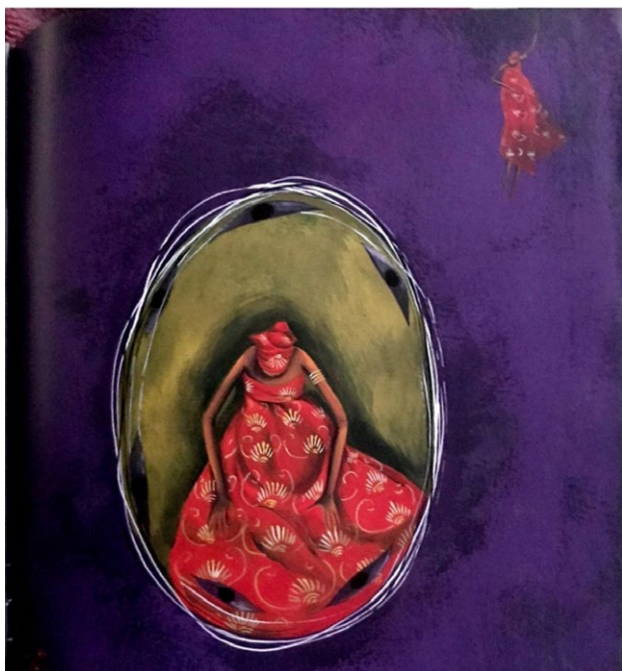
Os idosos configuram-se como guardiões da memória e tudo que por eles é contado, deveria ser avidamente ouvido e preservado com muito zelo pelos mais jovens. Assim, o ancião é símbolo de autoridade e ocupa um lugar bem definido dentro de sua categoria social: repassar a sabedoria dos antepassados e perpetuar a cultura (DIAS, 2014, p. 1).

Podemos, então, justificar o porquê de Inine ter dado ouvidos aos ensinamentos do velho ancião, sobre como poderia se livrar das doenças, sem contestar. Recordando, também, o que discorre Cunha Junior (2010, p. 86) que “os ancestrais são importantes tanto para a construção da identidade como da territorialidade dos diversos povos africanos e de africanos na diáspora”, exaltando, assim, a importância do papel no mais velho para a construção de conhecimento dos mais jovens.

O uso da comida, como também em *Ulomma*, é um artifício empregado na trama, pois o ancião fala que “Inine precisaria preparar o mesmo prato que lhe servira, a *utara*” e servir para as doenças (SUNNY, 2006, p. 41). O ancião destacou que Inine deveria “fugir para bem longe, para nunca mais voltar. Desse modo, estaria livre das doenças” (SUNNY, 2006, p. 41), o que Inine não cumpre totalmente, já que ela foge e depois volta em virtude de uma armadilha das doenças.

A forma com que as doenças utilizaram para trazer de volta a personagem foi por meio da música. Elas usaram como instrumentos as mesmas panelas que Inine utilizou para preparar a *utara*. Silva (2013, p. 6) indica que “existem povos na África que utilizam como meio de expressão musical exclusivamente a voz. A maioria, contudo, utiliza uma variedade de instrumentos musicais. Sob as mais diferentes formas, a música encontra-se imersa na cultura”.

**Figura 9** - Inine e as doenças.



Fonte: Sunny, 2006.

O ritmo da música era mais forte e mais alto à medida que Inine se aproximava, mas ela só queria saber de dançar e não se dava conta de que estava sendo atraída. Assim que Inine

chegou de volta à sua casa, as doenças a viram dançando com toda a sua elegância. Ao escutar seu nome, Inine ficou lisonjeada pensando que haviam feito uma música só para ela. Inine já na porta de casa, as doenças largaram as panelas e entraram em seu corpo. Depois disso, “Inine adormeceu e jamais se livrou das doenças, porque elas jamais saíram para passear” (SUNNY, 2006, p. 45).

Na ilustração final de Inine (Figura 9), temos a personagem centralizada na imagem e podemos pensar que está de joelhos, pois seu vestido cobre suas pernas. Seus braços estão esticados à frente. Sua cabeça e seu olhar estão para baixo, em sinal de submissão e entrega às doenças. Já ao redor, podemos notar tons mais escuros e sombrios na cena, acordando com o texto: “Inine adoeceu novamente e jamais se livrou das doenças, pois elas nunca mais saíram para passear” (SUNNY, 2006, p. 45).

## Considerações finais

Pode-se dizer que o conto *Ulomma – A casa da beleza* possui características básicas das histórias do gênero. O espaço e tempo são indeterminados e a narrativa se inicia com o marcador “Era uma vez” num “reino distante”, que garantem tal aspecto de indeterminação.

Os personagens são apresentados sem aprofundamento psicológico, estando a serviço do enredo, e apenas uma personagem tem nome e características físicas e psicológicas: *Ulomma*, que é a principal e dá nome ao conto. Para Góes (1991), a apresentação das personagens é uma das características marcantes da estrutura dos contos de fadas, sendo, na maioria das vezes, poucas e apresentando grande unidade. O exagero também as marca, bem como ao modo como atuam: são extremamente boas ou más, absurdamente belas ou aterrorizantemente feias, ou perversas ou covardes, ou valentes e nobres; tiranos impiedosos ou soberanos generosos, etc. (GÓES, 1991, p. 116).

Observe-se a presença do maravilhoso, aquilo que não se explica pelas leis naturais.

Isso é personificado no conto pela presença dos animais do rei, um cachorro e alguns ratos, que adquirem características humanas<sup>5</sup>, ao terem contato e se tornarem amigos e parceiros de Ulomma. Esta se apresenta de certa forma passiva diante de seus infortúnios, cabendo a seus parceiros, o cachorro e os ratos, agirem em função do reestabelecimento da ordem e de se fazer justiça, para que a heroína Ulomma possa receber sua recompensa.

Para Todorov (1970, p. 160), a característica principal do maravilhoso é a “naturalização do insólito”, em que as situações ou seres sobrenaturais não despertam estranheza nas personagens ou no narrador, e, por consequência, nem no leitor implícito, posto que o insólito estivesse implantado em uma atmosfera em que tudo é possível. É a própria natureza desses acontecimentos que dá a eles um caráter maravilhoso. Costa (2006, p. 14) afirma que:

Para efeito de compreensão, podemos considerar que o maravilhoso ocorre em todas as situações fora do nosso entendimento, da dicotomia espaço/tempo ou realizado em local vago ou indeterminado na terra. [...] A dimensão do maravilhoso cria um imenso teatro de possibilidades nas histórias: Tudo pode acontecer.

*Ulomma - a casa da beleza* apresenta um tipo de estrutura qualificada por Palme (1976) como em “espelho” ou “paralelo”, em que as personagens principais, no caso Ulomma e outras esposas do rei, têm suas ações no enredo de forma simétricas. De um lado, Ulomma representa a bondade, a resignação; e as outras esposas são invejosas, ciumentas e tramam contra a boa esposa. As personagens se submetem às mesmas provas e apresentam condutas opostas, de acordo com as características. Assim, um lado é recompensado e triunfa e o outro fracassa e é punido. Podemos ressaltar, nos três contos, além dos aspectos destacados sobre a personagem feminina e sua represen-

5 A presença de animais encantados nos contos de fadas se dá “ora como encarnação de homens, transformados em animais pela ação da mágica de fadas e bruxas, ora como animais com atributos humanos, que servem para ajudar, perseguir, salvar ou julgar os homens” (SANTOS, 2002, p. 121).

tação, o caráter educativo das narrativas, traço das narrativas orais africanas, salientado por Palme (1976). Elas servem para mostrar as vantagens do bom comportamento e da manutenção de valores essenciais para os grupos. Ulomma é recompensada por sua resignação e bondade, Okipija é, de certa forma, castigada antes de viver feliz para sempre com sua esposa e Inine, a bela que não obedeceu totalmente ao dito pelo ancião, desrespeitando a tradição e o saber ancestral, foi punida pelo seu ato.

Neste último conto, o caráter formativo é nítido, visto que no final, quando a bela Inine não consegue mais ser livrada das doenças, “pois elas nunca mais saíram para passear”, o narrador apresenta de forma explícita a moral: “Assim acontece quando as doenças tomam conta de uma pessoa” (SUNNY, 2006 p. 45). É certo que na África os contos têm um papel essencial e especial na arte de ensinar, possuem função tanto lúdica quanto didática, fazendo parte da cultura e da identidade dos povos que os utilizam. “Os contos, por exemplo, e especialmente os de iniciação, possuem uma trama básica invariável, à qual, no entanto, o narrador pode acrescentar floreios, desenvolvimentos ou ensinamentos adequados à compreensão de seus ouvintes” (BÂ, 2010 p. 209).

Neste sentido, podemos dizer o que o papel da tradição se reinventa, para se manter e ser difundida, posto que as narrativas trazidas por Sunny (2006) mantêm a tradição de mestres *doma* ou *dieli* de ensinar e divertir, por meio do uso das palavras, embora Bâ (2010) solicite que não se confunda um com outro, pois os *doma* devem ter compromisso com a verdade e os *dieli* não. Isso porque:

[...] a tradição lhes concede o direito de travesti-la ou de embelezar os fatos, mesmo que grosseiramente, contanto que consigam divertir ou interessar o público. “O *griot*”, como se diz, “pode ter duas línguas”. Antes de falar, o *Doma*, por deferência, dirige-se às almas dos antepassados para pedir-lhes que venham assisti-lo, a fim de evitar que a língua troque as palavras ou que ocorra um lapso de memória, que o levaria a alguma omissão (BÂ, 2010 p. 178-180).

Pensar na ligação tão estreita de tradições africanas com as narrativas, em especial os contos, leva-nos a questionar o caminho que as histórias ditas clássicas percorreram para chegar até nós. Jovino (2006) fez este questionamento, destacando uma história da cultura quimbundo, de Moçambique, que tem em seu enredo elementos como: um espelho, uma madrasta/mãe, uma bela jovem, inveja, disputa e tentativa de anular a outra pessoa. Não se trata da Branca de Neve, mas de um conto chamado *Ngana Fenda Maria*. Assim, é possível perguntar quais caminhos teriam percorrido os contos que chegaram até nós pelos escritos de Charles Perrault, no século XVII, ou no século XVIII, pelos dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm ou de Hans Christian Andersen? Isso, certamente, merece ser objeto de investigação.

## REFERÊNCIAS

- AKÍNÚRÚLÍ, Olúségún Michael. Gèlèdè: o poder feminino na cultura africana-yorubá. **Revista África e Africanidades**, ano III, n. 12, p. 1-12, fev. 2011.
- ALMEIDA, Maria Inez Couto de. **Cultura Iorubá: costumes e tradições**. Coleção Em Questão virtual, n. 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. 173 p.
- ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. *In*: KI ZERBO, J. **História geral da África: metodologia e pré-história da África**, v. 1. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 167-212.
- BARBOSA, Rogério Andrade. **Três contos africanos de adivinhação**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- COSTA, Patrícia de Fátima Abreu. **Os Contos de Fadas: de narrativas Populares a Instrumentos de intervenção**. 2006. 73p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Vale do Rio Verde / UNINCOR, Três Corações, 2006.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. *In*: **31ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008. p 102-132.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 108, maio 2010. p. 81-92.
- GOÈS, Lucia Pimentel. **Introdução a Literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- IFATOSIN, Maria Inez Couto de. **Cultura Iorubá: costumes e tradições**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.
- JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. *In*: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 181-217.
- LIMA, Tânia. Apresentação. *In*: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Isabel; OLIVEIRA, Andrey. **Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário**, 1. ed. Natal: Lucgraf, 2009. p. 5-6.
- MARÇAL, Maria Antonia. Reflexões preliminares sobre a representação das mulheres nas sociedades africanas. *In*: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011. p. 1-279.
- MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-127.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução à nova edição. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 21-23.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução. Corpos e conhecimento. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 27-32.
- PALME, Denise. **La mère devorante**. Essai sur la morphologie des contes africains. Paris: Gallimard, 1976.
- SALUM, Marta Heloísa Leuba. **África: culturas e sociedades**. São Paulo: Museu de arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2005.

Disponível em: [http://www.arteafricana.usp.br/codigos/textos\\_didaticos/002/africa\\_culturas\\_e\\_sociedades.html](http://www.arteafricana.usp.br/codigos/textos_didaticos/002/africa_culturas_e_sociedades.html). Acesso: 20 jul. 2015.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 11, novembro, 2010. p. 1-16.

SEGABINAZZI, Cinara da Palma. **As religiões de matriz africana e o papel das mulheres: candomblé e cultura no século XX**. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em História, Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, Santa Maria, 2013.

SILVA, Ciranilia Cardoso da. Mulheres trançadeiras: o trabalho expressando a identidade cultural afro-brasileira. **Revista Desenvolvimento Social**, v. 1, n. 9, 2013. p. 39-48.

SILVA, Maria Rodrigues da. **Ulomma: a maternidade como vivência de reencantamento pelo sagrado no conto de matriz afro-brasileira**, 2010, 83f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2010.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem

sobre as sagradas matrizes africanas na escola. *In*: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD. Coleção Educação para todos, 2005. p. 121-132.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. *In*: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **De preto a afrodescendentes: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: Eduscar, 2003. p. 165-180.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Tradução: Deborah Weinberg. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

SUNNY. **Ulomma: a casa da beleza e outros contos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In*: KI ZERBO, J. **História geral da África**. v.1. Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. p. 139-166.

TODOROV, Tzvetan. **As Estruturas narrativas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

Recebido em: 30/03/2021

Aprovado em: 07/06/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PERRO VIEJO, DE TERESA CÁRDENAS, E A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

*Josenildes Freitas (UFBA)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-1194-9310>

## RESUMO

Neste texto pretendo discutir sobre a importância de se promover um ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) inclusivo e que proponho aqui a partir de um trabalho pedagógico com o romance infanto-juvenil *Perro Viejo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005), da escritora afro-cubana Teresa Cárdenas Ángulo, a ser realizado com estudantes do Ensino Médio, considerando as possibilidades que a obra oferece para o exercício de uma prática docente sensível às identidades que compõem a sala de aula e pautada no resgate da memória da diáspora negra na América Latina. Para justificar a pertinência desse trabalho, retomo o debate promovido por intelectuais negras/os/es, como Nazaré Lima, Florentina Souza, Petronilha Silva, Ione Jovino, Sueli Carneiro, Nilma Lino, Luis Alberto Gonçalves, Stuart Hall e Achile Mbembe sobre temas como representação, diáspora, acesso da população negra à educação, e ensino-aprendizagem em perspectiva étnico-racial.

**Palavras-chave:** Ensino de espanhol. Identidade étnico-racial. Diáspora. *Perro Viejo*.

## ABSTRACT

### PERRO VIEJO BY TERESA CÁRDENAS AND THE PERSPECTIVE ETHNIC-RACIAL IN SPANISH CLASS

In this text I intend to discuss the importance of promoting a foreign language Spanish teaching inclusive and which I propose here from a pedagogical work with the children and youth's novel *Perro Viejo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005), by Afro-Cuban writer Teresa Cárdenas Ángulo, to be carried out with high school students, considering the possibilities that the work offers for the exercise of a teaching practice sensitive to the identities that make up the classroom and guided by the rescue of the memory of the black diaspora in Latin America.

\* Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (USP). Integrante do projeto de pesquisa EtniCidades: Escritoras/es afro-latinas/os 2, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA/UFBA), Salvador, Bahia, Brasil. Professora Assistente no Setor de Espanhol do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: [jdcfreitas@ufba.br](mailto:jdcfreitas@ufba.br)

To justify the relevance of this work, I return to the debate promoted by black intellectuals, such as Nazaré Lima, Florentina Souza, Petronilha Silva, Ione Jovino, Sueli Carneiro, Nilma Lino, Luis Alberto Gonçalves, Stuart Hall and Achile Mbembe on topics such as representation, diaspora, access of the black population to education, teaching and learning in an ethnic-racial perspective. **Keywords:** Spanish teaching. Ethnic-racial identity. Diaspora. *Perro Viejo*.

## RESUMEN

### PERRO VIEJO, DE TERESA CÁRDENAS, Y LA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

En este texto me interesa discutir sobre la importancia de promoverse una enseñanza de español lengua extranjera (ELE) inclusiva, la que propongo aquí en un trabajo pedagógico con la novela infanto-juvenil *Perro Viejo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005), de la escritora afro-cubana Teresa Cárdenas Ángulo, a realizarse con estudiantes de la Enseñanza Media, teniendo en cuenta las posibilidades que la obra ofrece para el ejercicio de una práctica docente sensible a las identidades que componen el aula y basada en el rescate de la memoria de la diáspora negra en Latinoamérica. Para justificar la relevancia de ese estudio, retomo el debate de intelectuales negras/os/es, como Nazaré Lima, Florentina Souza, Petronilha Silva, Ione Jovino, Sueli Carneiro, Nilma Lino, Luis Alberto Gonçalves, Stuart Hall y Achile Mbembe sobre temas como representación, diáspora, acceso de la población negra a la educación, y enseñanza-aprendizaje en perspectiva étnico-racial. **Palabras clave:** Enseñanza de español. Identidad étnico-racial. Diáspora. *Perro Viejo*.

## Introdução<sup>1</sup>

O crescente debate em torno do racismo, aliado aos esforços pelo resgate e/ou revisão da memória da diáspora negra, os quais ganharam fôlego com a onda de protestos em todo o mundo, desencadeados com episódios como a morte trágica e violenta de George Floyd nos Estados Unidos<sup>2</sup> em 2020, têm

reiterado a necessidade de encararmos as tensões raciais como um problema de todos e, portanto, de um maior envolvimento de todas as esferas da sociedade brasileira na discussão da pauta racial, que precisa ser assumida no contexto educacional, na atividade de ensino, devido ao papel essencial que esta desempenha na formação cidadã do indivíduo. Daí que, pensando no contexto de ensino de espanhol como língua estrangeira (doravante designada ELE) no Brasil, acredito que o trabalho pedagógico com o romance *Perro Viejo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005), da escritora afro-cubana Teresa Cárdenas Ángulo, em turmas do segundo grau favoreceria o surgimento de ambientes produtivos para tal discussão em sala de aula e para a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais em nossa sociedade.

1 Em observância aos procedimentos éticos da pesquisa, este estudo se construiu a partir da revisão bibliográfica sobre temas como diáspora, afrolatinidade, população afro-brasileira e educação, ensino-aprendizagem para relações étnico-raciais, (auto)representação e ensino de espanhol, os quais foram articulados com informações e dados obtidos em materiais impressos e acessados na internet, com impressões decorrentes de experiências pessoais como docente de língua estrangeira e participação em minicursos e reuniões de grupo de pesquisa.

2 No Brasil, essa onda de protestos ainda foi intensificada após a morte de João Alberto Freitas, espancado e morto por seguranças de uma unidade do supermercado Carrefour, em Porto Alegre, em 19 de novembro de 2020, véspera do dia de celebração da Consciência Negra no país.



Teresa Cárdenas Ángulo nasceu na cidade de Matanzas, em Cuba. É narradora, poeta, atriz, bailarina, contadora de contos e ativista social. É integrante da *Unión de Escritores y Artistas de Cuba* e costuma ser apontada como uma das vozes mais relevantes da literatura para crianças e jovens na ilha. Possui várias obras reconhecidas na América Latina, entre as quais se destacam: *Cartas al Cielo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 1997),<sup>3</sup> *Cuentos de Macucupé* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2001), *Perro Viejo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005),<sup>4</sup> *Tatanene Cimarrón* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2007) e *Cuentos de Olofi* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2007).<sup>5</sup>

A afro-cubana é uma das poucas escritoras da literatura de autoria afro-hispano-americana conhecidas no Brasil e já esteve presente em vários eventos nacionais, como a terceira edição da Bienal Brasil do Livro e da Leitura, realizada em Brasília, DF, em 2016; a Flink-Sampa – Festa do Conhecimento, Literatura e Cultura Negra –, organizada pela Universidade Zumbi dos Palmares e Sociedade Brasileira de Desenvolvimento Sociocultural (Afrobras), em São Paulo, no mesmo ano; o X Congresso de Hispanistas, realizado em 2018 na Universidade Federal de Sergipe (UFS) pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), além de ministrar minicursos e palestras sobre temas como diáspora, cultura, literatura negra e racismo em várias universidades por onde passou em sua visita mais recente ao Brasil.<sup>6</sup>

A obra *Perro Viejo* ganhou o *Premio Casa de las Américas* de 2005, ano de sua publicação. A narrativa remonta a escravidão no território cubano e tem como protagonista da trama o

personagem *Perro Viejo*, um velho escravizado, guardião de engenho. Permite o resgate de experiências afro-diaspóricas comuns a países como Brasil e Cuba, como insurgências negras apagadas ou minimizadas nos relatos oficiais do continente latino-americano; o que contribui positivamente para a (re)definição de imagens identitárias das comunidades afrodescendentes brasileiras, de onde procede a maioria do corpo discente das escolas públicas baianas.

A diáspora negra foi uma experiência comum nas Américas e marcou profundamente as relações inter-raciais na América Latina. Configurou o cenário político, econômico e cultural de nações hispanofalantes, assim como do Brasil, único país de língua portuguesa do continente. Definiu, nesses países, grupos marginalizados ou subalternizados, desencadeou enfrentamentos, resistências negras e afrodescendentes na área que compõe a “América”,<sup>7</sup> espaço onde Lélia Gonzalez (1988, p. 77) identifica uma “experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada” de modo a contribuir no combate ao racismo, presente nas diferentes sociedades latino-americanas às quais pertencemos.

Nesse sentido, entendo que o conhecimento dessa experiência histórica pode ser oportunizado aos estudantes do Ensino Médio brasileiro, ou potencializado, numa proposta de ensino de língua espanhola realizada dentro de uma “perspectiva de abordagem multicultural levando principalmente em consideração as contribuições das culturas africanas para os países hispanofalantes” (JOVINO, 2012, p. 24) e para o Brasil.

3 Romance publicado no Brasil pela Pallas Editora em 2010, sob o título de *Cartas a minha mãe*.

4 Expressão traduzida ao português como “cachorro velho”, título que o livro recebeu na edição que a Pallas Editora publicou no Brasil em 2010. Essa versão em português foi selecionada para compor a lista de romances indicados para o exame de vestibular da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) do ano de 2017.

5 A tradução da obra ao português brasileiro foi publicada pela editora Lê, em 2016.

6 A visita ocorreu em 2018, ano em que a escritora também ministrou o minicurso “Memórias da diáspora negra na literatura afro-hispano-americana” no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

7 Para Lélia, a “América”, além de corresponder ao espaço geográfico para onde vieram africanos escravizados e aqueles cuja chegada às Américas é muito anterior à de Colombo, é um território constituído por sociedades que viveram/vivem sob o mesmo sistema de dominação e são profundamente afetadas pelo racismo. Trata-se de um lugar onde historicamente se processam adaptações, resistências, reinterpretaciones e reelaborações que compõem uma intensa dinâmica cultural afrocentrada e são inseridas na categoria político-cultural denominada pela autora como “Amefricanidade” (GONZÁLEZ, 1988).

Consciente das limitações e dificuldades que acometem as aulas de língua estrangeira<sup>8</sup> na esfera privada e, principalmente, na esfera pública, como carga horária reduzida (duas horas/aulas de 50min por semana), precariedade de recursos e infraestrutura, turmas com elevado número de alunos etc., vejo na adoção do referido romance a possibilidade de se exercer na aula de ELE uma prática docente mais interventora na sociedade desde quando disposta a investir em atividades didáticas reflexivas e de combate ao racismo, uma realidade que incide nas relações sociais brasileiras e, portanto, não afeta apenas o corpo discente, mas todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, sejam porteiros, professores, auxiliares de limpeza, diretores, merendeiras, coordenadores pedagógicos etc.

Para justificar minha escolha pela inserção do romance *Perro Viejo* numa prática educativa orientada para a abordagem da temática étnico-racial, pautada no resgate da experiência afro-diaspórica, da memória da escravidão negra, considero essencial retomar discussões de Stuart Hall. Em sua obra *Cultura e Representação* (HALL, 2016), esse autor, ao falar sobre a imagem do negro, chama a atenção para “práticas representacionais” utilizadas para definir o Outro, “a diferença” (HALL, 2016, p. 39). Estas remetem a processos de significação baseados na categoria racial e são reforçadas no período da escravidão:

As representações populares da ‘diferença’ racial durante a escravidão tendiam a aglomerar-se em torno de dois temas principais. O primeiro era o ‘status’ subordinado e a ‘preguiça inata’ dos

negros – ‘naturalmente’ nascidos e aptos para a servidão, mas, ao mesmo tempo, indispostos a trabalhar da forma apropriada à sua natureza e rentável para seus senhores. O segundo tema era o inato ‘primitivismo’, a simplicidade e a falta de cultura que os tornava geneticamente incapazes de ‘refinamentos civilizados’. (HALL, 2016, p. 169-170, grifo do autor).

O servilismo, a incivilidade e/ou falta de cultura foram características associadas a africanos e afrodescendentes para justificar a escravidão. Tais atributos foram utilizados pelo discurso da colonialidade para defini-los a partir de “representações racializadas” que compõem um “regime dominante de representação” (HALL, 2016, p. 223) e perduram na tradição cultural popular ocidental, são veiculadas pela mídia de massa, pela linguagem escrita, pela fotografia ou pela imagem (HALL, 2016) e legitimam estereótipos.

Assim, como salienta Achile Mbembe (2014, p. 40), o negro foi “produzido” como “símbolo do homem que enfrenta o chicote e sofrimento”. Para tanto, o discurso da colonialidade investiu em um “trabalho cotidiano que consistiu em inventar, contar, repetir e pôr em circulação fórmulas, textos, rituais” de modo a representá-lo “enquanto sujeito de raça e exterioridade selvagem, passível, a tal respeito, de desqualificação moral e de instrumentalização prática” (MBEMBE, 2014, p. 40). Para contestar esse discurso, esse escritor entende como necessária a construção de outras opções discursivas nas quais o negro possa falar de si mesmo e se propor como agente da própria história.

Prosseguindo nessa linha de raciocínio, identifico na obra *Perro Viejo* uma opção discursiva, ou melhor, um contradiscurso de autoria negro-feminina que disputa pelo direito de relatar a memória da diáspora, de representar as comunidades afro-diaspóricas, e a própria escravidão. Diferentemente do que costumamos encontrar na literatura institucionalizada, no romance a experiência da escravidão negra é narrada pela voz de sujeitos tradicionalmente subalternizados africanos e afrodescendentes da América Hispânica e contrapõe represen-

8 No caso da língua estrangeira espanhol, a essas limitações e dificuldades soma-se a retirada da obrigatoriedade de sua oferta no Ensino Médio com a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), transformada na Lei Federal nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), da Reforma do Ensino Médio, a despeito da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que estabelecia como obrigatório o ensino da língua espanhola nas escolas da rede pública. Essa medida, que instituiu o ensino de espanhol em caráter optativo no Ensino Médio, é justificada pela suposta facilidade de compreensão entre falantes do idioma e do português no continente latino-americano; uma ideia que míngua as expectativas e o interesse de estudantes em relação ao ensino-aprendizagem dessa língua.

tações legitimadas sobre estes, sobre nós, negras(os/es).

## Perro Viejo e memórias da diáspora

*Em Perro Viejo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005), o discurso narrativo atribui às personagens negras, assim como à África, significados que permitem subverter representações depreciativas sobre o negro, recorrentes no discurso oficial das nações latino-americanas, onde a experiência da escravidão foi um denominador comum. A representação dessas personagens e do continente africano é investida de valores como força, sabedoria, vigilância e insubordinação; é o que se observa em suas imagens ou perfis, na própria escolha dos nomes ou codinomes que lhe são designados.

O romance revitaliza elementos do acervo memorial da diáspora distorcidos, silenciados ou soterrados pela memória oficial latino-americana, os quais nos permitem, enquanto professores cientes de nossa responsabilidade social ante o racismo, vislumbrar, dentro e fora do contexto educativo, interpretações mais honestas da experiência afro-diaspórica insistentemente reivindicadas pelos estudos de negritude desenvolvidos no território, como ressalta a pesquisadora Florentina Souza (2005, p. 129), isto é: “possibilidades de serem impostas mudanças práticas que, mesmo aparentemente diminutas, interferirão de modo significativo nos moldes representacionais e comportamentais e, ainda, na ordem social, na efetividade das relações sociais”.

Vejo como bastante produtivos a leitura e o estudo dessa narrativa no contexto de ensino-aprendizagem de ELE, no sentido de promover oportunidades de reflexão sobre questões e/ou conflitos étnico-raciais e, ao mesmo tempo, ressignificar a história da população negra e afrodescendente na América Latina de maneira articulada com a Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) no que diz respeito ao resgate das contribuições

do povo africano desde a formação da sociedade brasileira.

A obra reconstrói a memória do sequestro e saqueamento do contingente africano provocados pelo tráfico negreiro iniciado com a colonização e de sua dispersão nas Américas. Evoca a violenta e abrupta ruptura que o transplante forçado provocou nas identidades africanas e afrodescendentes dispersadas, em seu modo de vida. Entretanto, a mesma narrativa põe em evidência símbolos, imagens, falares, situações e eventos da diáspora nos quais podemos sublinhar memórias compartilhadas pelas comunidades negras latino-americanas, como a afro-cubana e a afro-brasileira, além de insurgências, resistências e lutas por reivindicações comuns a estas e que datam do período da escravidão.

Ao retratar o modo de vida dos escravizados nos engenhos, o texto evoca um conjunto de saberes ancestrais africanos compartilhados por nossos antepassados, como o profundo conhecimento das plantas medicinais, acionado como estratégia de resistência frente às brutalidades praticadas contra estes pelo regime escravocrata:

*Los esclavos utilizaban las yerbas con frecuencia. Para remedio del cuerpo y del alma. Con la artemisa calmaban sus dolores y fiebres. El zumo del apasote servía para ahuyentar las lombrices del vientre de los niños. Con la resina del copey cicatrizaban las llagas que producían los latigazos. El cocimiento de güira y el de bejuco guaco hacía abortar a las mujeres sus criaturas [...]. Con palo Rompehueso, yerbas bibona, caumao y manajú, mata de la víbora, raspalengua, pinipiniche y pimienta china, los hombres del barracón preparaban embrujos contra el alma del señor, contra su cuerpo y su mente. Contra el mayoral y su látigo. Contra los perros y sus colmillos. Contra la vida de trabajos e infelicidad que llevaban en el ingenio. (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005, p. 42).*

No fragmento anterior, assim como ao longo do romance, podemos sublinhar no uso das ervas por parte dos escravizados, estratégias de sobrevivência e resistência à violência física, psicológica e moral que sofriam, aos tratos

desumanos aos quais eram submetidos. Nele também podemos enfatizar estratégias insurgentes como o envenenamento de senhores, senhoras e capatazes do engenho, assim como o conhecimento e consumo de abortivos por muitas escravizadas frequentemente estupradas por aqueles homens, as quais se recusavam a contribuir para a perpetuação daquele sistema como reprodutoras de mão de obra (PRATES, 2005, p. 7).

Na recordação da personagem protagonista, *Perro Viejo*, a experiência da escravidão negra, que pesa como um estigma sobre os povos da diáspora africana e seus descendentes, assume sentidos distintos daqueles recorrentes nos discursos oficiais, que associam de modo terminante à história desses povos uma ideia de servidão e de obediência. Tal aspecto pode ser constatado em fragmentos como o seguinte:

*Siempre les habían temido a los esclavos. Mientras más los maltrataban, más les temían. En una ocasión, Perro viejo sonreía de gusto al recordarlo, le había dado un buen susto al señor. Fue cinco años atrás, cuando la sublevación del ingenio La Paz. Era de noche y las campanas no paraban de repicar advirtiendo a los demás señores sobre la revuelta [...] Se decía que los sublevados habían matado a su amo y a la señora, al mayoral y a dos de los cinco contramayorales. También se rumoreaba que los cimarrones habían bajado del monte para ayudar a los esclavos a matar blancos [...] Aterrado, el señor mandó a que encerraran a todos, incluso a los que siempre trabajaron en la casona, y a que pusieran doble cerrojo en las puertas de los barracones. Pero había olvidado al viejo guardiero y, cuando éste se le apareció en el pórtico con una antorcha en la mano, faltó poco para que se orinara allí mismo. Perro viejo volvió a sonreír cinco años después. Se había sentido poderoso. Él solo hubiera podido arrasar con los ingenios y todos los señores de la zona en aquel entonces.* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005, p. 64).

Como também verificamos no segundo fragmento exposto, o discurso narrativo termina por ressaltar não apenas a insubordinação dos escravizados ao sistema escravagista, mas, principalmente, o temor que infligiam aos senhores de engenho. A tragédia da escravidão,

que se insere na experiência afro-diaspórica e é utilizada como argumento para explicar a execração da coletividade negra e afrodescendente, adquire outros sentidos, que remetem à bravura, luta e resistência negra, atributos evocados na imagem dos *cimarrones* e dos montes, lugar onde se situavam os *palenques*, refúgio dos sublevados.

Os modos de vida, episódios e situações evocados nos fragmentos apresentados e em toda a obra contradizem a ideia de passividade e inércia atribuídas a africanos e afrodescendentes, as quais visavam justificar a escravidão. Remetem a resistências negras de maior ou menor impacto que, de forma visível ou camuflada, inclusive em “relações de compadrio e até de excessiva subserviência” (SOUZA, 2005, p. 60), insurgiam-se contra aquele sistema. Estas, assim como as negociações “pacíficas ou não” entre negros e brancos nas Américas, favoreceram “a reestruturação das relações” na região (SOUZA, 2005, p. 60).

Ao longo do romance, aos atributos anteriormente mencionados somam-se outros como a sabedoria e a experiência, que se condensam na construção de personagens como *Perro Viejo*, o vigia ou *guardiero* do engenho, e Aroni, apresentada como “*vieja cuentera*” (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005, p. 22), “*guardiana de todas las historias*” (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005, p. 45) e parteira. Em ambos a voz narrativa resgata valores muito caros à tradição cultural africana, como o respeito aos mais velhos, além da própria imagem dos *griots*, guardiões da memória ancestral dessa tradição, conforme recorda Hampaté-Bâ (2010).

Na representação de personagens negro-femininas, como Aroni e Beira, ainda sobressaem valores como a solidariedade, o cuidado, a coragem, a proteção, o equilíbrio e a proatividade da mulher negra. Na relação dessa mulher com sua comunidade vejo a “dinâmica negro-africana” que contribuiu para a sobrevivência e continuidade das comunidades negras neste continente e se reforça “em práticas cotidianas do trançar dos cabelos”, “nas receitas das ervas curandei-

ras passadas da avó para a filha e para a neta”, assim como nos cuidados e responsabilidades assumidas pelas Iyalorixás com as comunidades negras (NJERI et al., 2020, p. 303).

Portanto, se a própria literatura, tanto na ficção como na poética, contribuiu para fixar representações depreciativas sobre o negro e, junto a diferentes mídias, como o cinema, a publicidade, a novela etc., retroalimentou no imaginário social ideias, expressões e piadas racistas que também encontram acolhida no espaço escolar, em *Perro Viejo* o discurso literário se reafirma como uma possibilidade de operar significados de maneira a permitir que o aprendiz afrodescendente construa “um desenho identitário positivo para si e para o seu grupo” (SOUZA, 2005, p. 62).

Ao propor uma prática pedagógica a partir da leitura e do estudo desse romance, também argumento em favor de um maior investimento no gênero textual literário no ensino-aprendizagem de ELE. Além de reconhecer a grande contribuição do gênero para a compreensão e (auto)representação da cultura de um povo, para estimular o interesse leitor, para a formação de leitores críticos e de indivíduos pensantes, assim como Compagnon (2009, p. 47), entendo que a literatura

[...] deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Desse modo, a leitura e estudo do romance *Perro Viejo* se insere em uma proposta educativa orientada no sentido de contribuir para que, através de um constante exercício de reflexão, docentes e discentes nos tornemos mais sensíveis às diferentes identidades étnico-raciais que configuram a nação, constituem a comunidade intra e extraescolar. O trabalho com essa narrativa, em cujo repertório de símbolos e imagens sobressaem práticas, costumes, saberes e va-

lores da diáspora e de uma tradição ancestral africana, viabiliza um ensino/aprendizagem de ELE inclusivo de “nossas referências étnico-raciais” (LIMA, 2015, p. 25) e permite ao estudante construir definições mais autônomas de si, de sua coletividade, assim como do Outro.

A obra evoca uma experiência similar de colonização nesses países que, com suas devidas especificidades sociopolíticas, econômicas e histórico-culturais, estruturou hierarquias, assimetrias, desigualdades raciais que permanecem em suas atuais sociedades e nos afetam enquanto afrodescendentes. Revigora elementos distantes no espaço geográfico e temporal que nos fornecem pistas sobre as relações étnico-raciais em sociedades multiraciais como Cuba e Brasil, e favorece a criação de ambientes e/ou oportunidades de abordar tais relações em sala de aula; o que concorre para que o ensino/aprendizagem de ELE faça sentido na vida dos estudantes.

## *Perro Viejo*: por uma educação inclusiva da população negra no ensino de ELE

A leitura e estudo do romance *Perro Viejo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005) me leva a acreditar que, apesar da difícil tarefa de se “desmontar ou subverter um regime racializado de representação” (HALL, 2016, p. 223), pois, como diz Hall (2016, p. 223), “não existem garantias absolutas”, o trabalho de (re)construção de representações sobre o africano e o afrodescendente no imaginário social é extremamente necessário e válido, e demanda a participação de todos, inclusive dos professores de língua estrangeira.

Creio importante atentarmos para o fato de que o sistema de ensino por si é um âmbito legitimador de poder, onde se processa “uma ritualização da palavra”, “uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam”, como afirma Foucault (1999, p. 44). Esse autor ainda acrescenta as seguintes palavras:

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes ou os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 44).

O espaço educativo, portanto, pode contribuir para perpetuar no imaginário coletivo representações racializadas por meio de ações, mecanismos e condutas, inclusive instituídas, que concorrem para a inferiorização e apagamento da identidade étnico-racial afrodescendente e indígena. Como salienta a pesquisadora Nazaré Lima (2015), tal apagamento se processa na dinâmica da instituição escolar, “principal agência responsável pela produção, disseminação e inovação dos conhecimentos legitimados” (LIMA, 2015, p. 26). Nesse lugar, “textos, relações interpessoais, estética, ritos, imagens, processos pedagógicos, práticas diversas” (LIMA, 2015, p. 24) concorrem para a assimilação ou introjeção de “padrões hegemônicos”, ao mesmo tempo que desvalorizam o legado dos grupos culturais não brancos.

Para Nazaré Lima (2015), a exclusão das populações negras e afrodescendentes se efetiva na política educacional ofertada pelo Estado brasileiro. O apagamento da identidade étnico-racial desses segmentos tem o professor como um dos seus agentes e remete ao projeto de aniquilação de indígenas e negros que integrava o empreendimento colonialista proposto no trabalho pedagógico iniciado com os jesuítas, “nossos primeiros professores” (LIMA, 2015, p. 18).

Tanto Nazaré Lima (2015) como Sueli Carneiro (2005) remontam o ambiente hierarquizante e opressor em que nosso sistema educacional foi planejado. Ambas as intelectuais recordam a dificuldade de acesso de africanos e afrodescendentes à educação formal, mesmo com seus esforços individuais e coletivos, e o contínuo controle desse acesso, assim como do êxito e da permanência daqueles segmentos nesse sistema.

Segundo Sueli Carneiro (2005, p. 111), tal controle foi exercido mediante a criação de medidas pautadas no “dispositivo racialidade/

epistemicídio” destinadas a extirpar da sociedade brasileira grupos que não correspondiam às expectativas criadas em torno de um “projeto de nação cuja aspiração fundamental era desenvolver o melhor de nossa ascendência europeia”. Assim, representações baseadas em “variáveis de cor, raça e etnia” visavam assegurar a “subalternidade social dos negros” ao garantir privilégios da elite branca no acesso às oportunidades educacionais (CARNEIRO, 2005, p. 114).

Daí que, para essa filósofa, as desigualdades raciais no Brasil se reproduzem historicamente através da educação, que reitera continuamente o discurso da superioridade europeia sobre os segmentos negros e viabiliza a exclusão racial por meio do dispositivo do epistemicídio, o qual se efetiva mediante a operacionalização articulada de medidas ou ações que destituem o negro de racionalidade, de capacidade cognitiva:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A fala dessa autora nos permite dizer que o epistemicídio, ou seja, a inferiorização ou deslegitimação dos segmentos africanos e afrodescendentes como sujeitos cognoscentes é naturalizada na prática docente, é endossada por condutas e escolhas metodológicas e discursivas indiferentes às pautas raciais, pelo persistente silêncio do professorado em relação ao racismo, em suas esquivas ou omissão diante do debate desse tema tão urgente na sociedade brasileira, majoritariamente constituída por um contingente negro e mestiço<sup>9</sup>

9 Informação apontada em dados do IBGE e do IPEA e reite-

no qual se inclui grande parte (ou a maior parte, como se observa no estado da Bahia) dos aprendizes que compõem especialmente a sala de aula da rede pública.

Ciente de que o racismo é um problema que afeta “a população negra no mundo e no Brasil” ainda nos dias atuais, como afirma Kabengele Munanga (SANTOS, 2005, p. 11), e escancaram os episódios recentes de violência racial ocorridos em escala global, entendo como necessário e urgente concebermos o ensino de língua estrangeira como um ato político em prol de uma sociedade mais igualitária. Portanto, esta proposta insere-se em um projeto maior que se orienta para uma abordagem linguística conectada com “questões significativas atuais” (PENNYCOOK, 2006, p. 68), de maneira a proporcionar uma maior aproximação ou entrosamento entre a produção de conhecimento e demandas ou pautas da comunidade/sociedade. A prática pedagógica, como afirma Pennycook (2006, p. 69), não pode ignorar aqueles “que falam de posições marginalizadas” pelo racismo, pela pobreza, pelo sexismo, pela homofobia e outros tipos de discriminação “cruciais em suas vidas”, inclusive como aprendizes de línguas.

O ambiente educacional configura-se como um dos espaços onde se (re)constitui a identidade social do indivíduo de acordo com as relações que este estabelece com as informações ou conhecimentos que acessa, compartilha ou adquire dentro e fora desse espaço, e da interação com seus integrantes. Daí que, como ressaltam as pesquisadoras Susana Ferreira e Aparecida Ferreira (2011, p. 117), “a escola tem papel primordial na construção e na manutenção das identidades sociais de seus alunos e professores”. Desse modo, é essencial atentar ainda para o fato de que “a construção de identidade social de raça/etnia na escola perpassa pelos materiais de ensino utilizados em sala de aula” (FERREIRA; FERREIRA, 2011, p. 117).

Assim, a adoção do romance *Perro Viejo* como material didático no ensino-aprendizagem de

ELE contribui para acionar um repertório de costumes, práticas, falares, saberes, ideias, performances etc., presentes nas culturas que dialogam com o universo do corpo discente. Tal ensino-aprendizagem se mostra mais efetivo quando conectado às realidades do aprendiz, aos seus aportes culturais, os quais são frequentemente invisibilizados por abordagens pautadas em referências identitárias etnocêntricas, em situações alheias ou desconectadas de seu contexto sociocultural, de vida, as quais são comumente evocadas ou priorizadas em aulas de língua estrangeira, em detrimento das culturas dos estudantes; o que pode terminar por incidir em seu desempenho escolar.

Ao tratar de temas como população negra, educação no Brasil e desempenho escolar, Nazaré Lima (2015, p. 30) associa o “problema de retenção de segmentos negros na pirâmide educacional” a práticas excludentes, racistas, no espaço escolar que prejudicam os estudantes “afetiva e intelectualmente”. Considerando estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa escritora recorda que a maior incidência das desigualdades raciais recai sobre a juventude negra situada na faixa etária de 15 a 17 anos, “público de referência do nível médio de ensino” (LIMA, 2015, p. 31), e de modo particular na cidade de Salvador.

Portanto, assim como essa escritora, defendendo a inclusão da diversidade étnico-racial em sala de aula e, a partir disso, penso que o ensino-aprendizagem de ELE pode contribuir para que a educação se efetive de maneira menos desigual, de forma que seu aproveitamento seja significativo para todas/os/es aprendizes.

## *Perro Viejo* e aula de ELE: algumas proposições metodológicas

O trabalho pedagógico proposto nessa discussão dialoga com uma perspectiva pautada no conceito de “africanidades” que a pesqui-

---

rada por Kabengele Munanga (SANTOS, 2005).

sadora Ione Jovino,<sup>10</sup> em seu artigo “Aprendizagem e ensino de africanidades: ensino de espanhol numa perspectiva multicultural” (JOVINO, 2012), retoma da pesquisadora Petronilha Gonçalves Silva (2005). Segundo esta última, as “africanidades brasileiras” se referem às “raízes da cultura brasileira que têm origem africana”, “aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros”, assim como as marcas da cultura africana “presentes em seu cotidiano” (SILVA, 2005, p. 155).

Jovino (2012, p. 30) utiliza o conceito de “africanidades” para se referir a um contingente maior, neste caso, “os negros latino-americanos”, e o aplica ao ensino de ELE para tratar de povos hispanofalantes, considerando raízes africanas presentes em suas culturas no intuito de resgatar modos de vida, insurgências e resistências que podem de alguma maneira dialogar com as culturas de origem africana e afro-brasileiras.

Tal conceito se coaduna com a proposta de trabalho pedagógico que, nessa abordagem, venho defendendo para o ensino de ELE em turmas do Ensino Médio a partir da leitura e estudo do romance *Perro Viejo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005). Esse trabalho, a meu ver, deverá ser orientado a fim de possibilitar ao estudante reconhecer a experiência da diáspora, assim como uma tradição cultural ancestral africana, em modos de vida, hábitos, performances, situações e eventos de forma a contribuir para situá-lo em um contexto sociopolítico e histórico-cultural mais amplo, afetado pelo processo colonizatório e que remete à formação da América Latina, configurou suas bases estruturais.

10 Ione Jovino é professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e defensora da perspectiva das africanidades e da educação para as relações étnico-raciais no ensino de línguas estrangeiras, principalmente no ensino de ELE. Essa perspectiva norteou o projeto, iniciado em 2011, Ensino de Espanhol, Gêneros Textuais e Africanidades do grupo PIBID, na subárea do espanhol, que a pesquisadora coordenou com a professora e pesquisadora Lígia Paula Couto na UEPG. O grupo foi constituído por graduandos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol/Português, professoras de espanhol de escolas públicas do Paraná e professoras de estágio da própria universidade.

Considerando esses aspectos, esse trabalho tem como uma de suas principais premissas estimular a reflexão sobre o impacto desse processo nas relações étnico-raciais que caracterizam as sociedades latino-americanas hispanofalantes, como a cubana, e a de língua lusobrasileira. Portanto, as práticas e condutas docentes que se requerem para o bom andamento dessa proposta devem atentar para “o papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global”, conforme propõem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006, p. 129) no referente ao ensino do idioma.

O ensino-aprendizagem de ELE que defendo aqui se inscreve no âmbito multiculturalista, “um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social e da política da diferença” (SILVÉRIO, 1999, p. 46) que se afina com as orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, do parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004).

Ao invés de simplesmente reconhecer as diferenças entre grupos humanos e abordá-las a partir de temas transversais em sala de aula – o que, para Luis Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (2003), contribui para diluir ou generalizar o sofrimento, tangenciar temas cruciais como o racismo, um problema grave que incide com maior força em determinados segmentos, a exemplo das comunidades negras –, essa proposta de ensino-aprendizagem adquire sentido desde quando favorece o questionamento de imagens e representações racistas internalizadas no imaginário coletivo e veiculadas em práticas discursivas instituídas e naturalizadas nas relações sociais.

Trata-se de um ensino-aprendizagem que incentiva o público discente a detectar pontos



de vista, identificar intencionalidades, questionar valores, ideias e imaginários. Estimula o aprendiz a inferir sobre práticas discursivas em diferentes textos, assim como interpretar contextos históricos e socioculturais que marcam a existência dos sujeitos, sua identidade, as próprias relações inter-raciais no território latino-americano, e a produzir sentidos sobre realidades atuais que o afetam, assim como afetam seu entorno.

Nesse intuito, a leitura e estudo do romance *Perro Viejo*, mediados por professores de ELE, pode contribuir para fomentar e atualizar debates sobre temas como raça, etnia, diáspora, escravidão, racismo, gênero, classe, tradição ancestral africana, estética negra etc., que atravessam os vinte e três episódios curtos da obra. Estes podem ser lidos separadamente e sem prejudicar a compreensão leitora, de modo a favorecer discussões que podem ser suplementadas ou enriquecidas com materiais disponíveis em diferentes suportes, nas diversas mídias, as quais se inserem nessa proposta como fortes aliadas na tentativa de se promover reflexões sobre a memória da diáspora, preconceitos e desigualdades raciais.

Corroborando com a proposta, podemos contar com uma série de produções audiovisuais afro-latino-americanas (filmes, documentários, curtas-metragens, vídeos etc.) nas quais constatamos, desde as últimas décadas do século XX, um crescente e articulado debate sobre esses temas e as relações étnico-raciais. Esse debate encontra ressonância nas produções musicais, de modo particular na música *rap*, a qual tem grande impacto no público jovem; é o que constatamos em letras e vídeos de músicas afro-cubanas como *Mi belleza*, da banda *Krudas Cubensi*, *Los pelos*, de *Obsesión*, e *Mi raza*, de *El individuo*.

Desse modo, esse trabalho se mostra como um esforço para atender a principal finalidade que Petronilha Silva (2005, p. 157) atribui aos “estudos das africanidades”: “o direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua

identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual.”

Dentro dessa perspectiva, a partir da articulação de aspectos socioculturais, históricos e político-econômicos da experiência da diáspora em Cuba e no Brasil, a discussão da temática étnico-racial na prática docente em ELE proporia e exploraria reflexões que gravitam em torno de temas como (auto)representação do negro e do afrodescendente na sociedade, estereótipos, preconceitos, desigualdades e violências raciais, intolerância religiosa, homofobia etc.

Quanto aos conteúdos ou conhecimentos linguísticos a serem acionados na aula, uma preocupação que aflige professores no trabalho com propostas semelhantes, sua seleção e sequenciação deve ser organizada de maneira a contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras, de escrita e, inclusive, orais. Entretanto, considero importante ressaltar que nessa proposta a aprendizagem de componentes gramaticais e lexicais prioriza a compreensão da língua em dimensões mais abrangentes, de maneira a otimizar a percepção crítica de contextos linguísticos de ELE apresentados em linguagens múltiplas, inclusive ofertadas pelas diferentes mídias, e permitir ao aprendiz apropriar-se da língua estrangeira para conectar-se com o mundo e, conseqüentemente, melhor intervir nele, pois, como adverte a pesquisadora Nilma Lino (2009, p. 430), “[as] palavras e os conceitos não estão separados da vida, do mundo, da realidade, das contradições, do sofrimento humano, das esperanças e desesperanças”.

Para sua melhor efetividade, esse trabalho demanda um esforço conjunto da comunidade escolar, para o qual o ensino-aprendizagem de ELE pode contribuir significativamente se desenvolvido de forma integrada com várias áreas do saber. É o que também ressaltam as OCEMs:

[...] o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas,

encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificados tentaram desfazer. (BRASIL, 2006, p. 131).

Assim, conteúdos de diferentes disciplinas poderão ser articulados de maneira a otimizar a leitura e abordagem do romance escolhido, a permitir uma percepção mais integrada da experiência da diáspora na América Latina e das relações étnico-raciais no continente, bem como potencializar o pensamento crítico. Essa leitura visa mobilizar conhecimentos que não se restringem ou interessam apenas a um grupo étnico-racial específico, antes favorecem a criação de um ambiente educativo que “problematiza e traz novas questões para diferentes áreas do conhecimento, culturas e sujeitos sociais” (LINO, 2009, p. 430).

Para tanto, esse trabalho requer um maior entrosamento entre professores de ELE e de História, Geografia, Sociologia, Biologia, Literatura, Artes, Música etc., a fim de que, juntos, possam identificar possibilidades de intersecção entre seus programas. Pautando-se em critérios definidos, professores dessas disciplinas poderão colaborar com atividades didáticas precedentes à leitura e estudo do romance *Perro Viejo* na aula de ELE, além de desenvolver outras em momento concomitante e/ou posterior à leitura e discussão da obra, de maneira a fomentar o interesse dos aprendizes em relação à sua temática e permitir uma melhor conexão entre os conhecimentos acessados em sala de aula.

A partir disso, sinalizo algumas sugestões temáticas que podem favorecer a articulação entre o trabalho a ser realizado na aula de ELE e aquele a ser desenvolvido por diferentes disciplinas. As aulas de Geografia contribuiriam para situar o aprendiz na América Latina, considerando a diversidade de grupos humanos e sociais que a constituem, assim como seus hábitos, aspectos políticos, econômicos etc. Com o auxílio de História e Sociologia seria possível discutir temas como a colonização no território, a diáspora negra, o sistema escravagista

em países como Brasil e Cuba, resgatar insurgências e resistências negras nesses países ou no continente<sup>11</sup> e ainda tratar do impacto desses fatores, eventos e/ou acontecimentos nas relações étnico-raciais, nas condições de vida das populações africanas e afrodescendentes de suas sociedades.

Atrelando-se a essas discussões, as aulas de Biologia poderiam promover reflexões em torno do discurso do cientificismo biológico dos séculos XVIII e XIX, apontar como este foi utilizado em detrimento dessas populações, endossando estereótipos que justificavam uma suposta subserviência, predisposição ao trabalho árduo e inaptidão do negro a atividades intelectuais. Tal abordagem também poderia ser ampliada nas aulas de Literatura, com a leitura e discussão de textos literários diversos (narrativas, contos, poemas etc.), de autoria de escritores afrodescendentes e não afrodescendentes, que permitiriam ao aprendiz repensar sobre as representações de africanos, de afrodescendentes, da experiência da diáspora e das tradições culturais africanas na literatura nacional.

Por sua vez, as aulas de Arte e Música oportunizariam aos estudantes o conhecimento de uma série de expressões artísticas da tradição cultural ancestral africana que compõem o acervo cultural afro-latino-americano. Ambas as disciplinas poderiam recordar a necessidade de adaptação de africanos à vida no continente devido à migração forçada que os obrigou a reelaborar suas artes, saberes, ritos, sua própria identidade. Poderiam ainda sublinhar sua criatividade ao confeccionar instrumentos musicais a partir de recursos rudimentares como pedras, paus, cipó, areia, conchas e tantos materiais que deram origem ao tambor, ao *maraca*, ao *chequeré* (*shekeré* ou *agwe*), à *marimba*, ao *guasá* e uma série de outros muito

11 Caberia aqui resgatar resistências e insurreições de escravizados ocorridas em Cuba, no Brasil e em outros países hispanofalantes do continente, assim como o nome de grandes líderes negros(os/es) a exemplo da *cimarrona* Carlota Lucumí, Zeferina, Luísa Mahín, além de Zumbi dos Palmares e Benkos Biohó.

conhecidos na cultura musical de territórios de grande concentração negra como o cubano e o brasileiro.

Contribuições de outras disciplinas não mencionadas aqui seriam bem vindas para promover a interconexão com a prática pedagógica a ser desenvolvido na aula de ELE e favorecer um ambiente de trocas e/ou compartilhamentos entre os professores envolvidos, assim como o bom andamento do trabalho.

## Considerações finais

Ao investir na leitura e estudo do romance *Perro Viejo* (CÁRDENAS ÁNGULO, 2005), o ensino de ELE contribui para oportunizar a reflexão sobre a questão racial em países latino-americanos multirraciais como Brasil e Cuba, para desenvolver um pensamento crítico sobre as relações raciais em dimensão nacional e transnacional e na construção de (auto) definições étnico-identitárias mais conscientes e autônomas.

Como bem sabemos, numa sociedade como a nossa, majoritariamente monolíngue, o acesso a uma língua estrangeira tem contribuído para aprofundar desigualdades raciais, pois sempre esteve restrito a um público privilegiado. A expectativa de que o conhecimento dessa língua trará pouco impacto em suas vidas pode motivar em muitos estudantes oriundos de camadas populares, negras/os/es em sua maioria, certo desinteresse, apatia ou resistência a esta. Portanto, penso que a relevância do ensino de ELE se reafirma à medida que se conecta com realidades atuais vivenciadas pelo corpo discente, como o racismo, e favorece em seu entorno o surgimento de atitudes, condutas e/ou práticas discursivas mais efetivas em seu combate, capazes de reverberar na sociedade.

O romance oportuniza em sala de aula momentos de reflexão sobre condições e/ou eventos histórico-culturais e sociopolíticos que legitimaram exclusões e injustiças vivenciadas pelas comunidades negras em seu cotidiano

e impactaram na percepção sobre negras/os/es na contemporaneidade. Além disso, contribui para uma percepção mais integrada e consciente da memória coletiva baiana, na qual incidiu a vinda de grandes contingentes de africanos escravizados para nosso estado, fator que repercute no conjunto expressivo de manifestações culturais de origem africana no território.

Através da leitura e do estudo de *Perro Viejo* vislumbro uma aprendizagem de língua estrangeira mais conectada com os saberes, aspirações, realidades e inquietações do aprendiz afrodescendente, de sua comunidade de origem, de modo que este possa reconhecer nela e em si mesmo referenciais de valor; um fator que contribuirá para motivar seu interesse em relação à língua em estudo.

Nesse trabalho defendo ainda a necessidade de nos situarmos na própria América Latina, enquanto professores de ELE, e de situarmos nossos estudantes nesse território, haja vista os vários países hispanofalantes que constituem de forma significativa o continente e cujas populações, assim como a brasileira, vivenciam desigualdades, exclusões, violências e reivindicações comuns, que extrapolam fronteiras e decorrem da questão étnico-racial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étni-**

**co-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 21 maio 2021.

CÁRDENAS ÁNGULO, Teresa. **Cartas al cielo.** La Habana: Ediciones Unión, 1998.

CÁRDENAS ÁNGULO, Teresa. **Cuentos de Macucupé.** La Habana: Editorial Gente Nueva, 2001.

CÁRDENAS ÁNGULO, Teresa. **Cuentos de Olofi.** La Habana: Legua Editorial, 2007.

CÁRDENAS ÁNGULO, Teresa. **Perro viejo.** La

Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2005.

CÁRDENAS ÁNGULO, Teresa. **Tatanene Cimarrón.** Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2007. (Colección Caminos del Sur – Serie Naranja).

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento ser.** 2005.

339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; FERREIRA, Susana Aparecida. Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 3, n. 2, p. 114-129, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revlet.com.br/artigos/104.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100009>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAMPATÉ-BÂ. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África I:** metodologia e pré-história da África. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167-212.

JOVINO, Ione. Aprendizagem e ensino de africanidades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas, SP. **Anais** [...]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 24-36. Disponível em: <https://endipe.pro.br/ebooks-2012/2714d.pdf>. Acesso: 04 mar. 2021.

LIMA, Nazaré. **Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: EDUNEB, 2015.

LINO, Nilma. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura da Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 419-441.

MBEMBE, Achille. A questão da raça. *In*: MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014. p. 35-74.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NJERI, Aza. *Et al.* Mulherismo africana: proposta enquanto equilíbrio vital à comunidade preta. **Ítica**, n. 36, p. 281-320, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PRATES, Luciana da Trindade. **Recreando la imagen literaria de la mujer afrodescendente en las narrativas femininas afrocubanas y afrobrasileñas contemporáneas**. 2015. 188f. Tese. (Doutorado em Filosofia) - Universidade do Tennessee. Knoxville, 2015, Disponível: <https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent>.

[cgi?article=4772&context=utk\\_graddiss](https://trace.tennessee.edu/cgi?article=4772&context=utk_graddiss). Acesso em: 22 abr. 2020.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA, Vera Regina Rodrigues da. **Entre quilombos e palenques: um estudo antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia**. 2012. 292 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-18122012-124012>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **Revista USP**, n. 42, p. 44-55, jun./ago.1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28454/30311>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SOUZA, Florentina da Silva. A cor e a pele. *In*: SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-144.

Recebido em: 04/03/2021  
Aprovado em: 13/05/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# LETRAMENTO LITERÁRIO CRÍTICO RACIAL E POLÍTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

*Paulo Vinícius Baptista da Silva (UFPR)\**

<https://orcid.org/0000-0001-9207-2439>

*Rita de Cássia Moser Alcaraz (UFPR)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4063-4847>

## RESUMO

Neste artigo discutimos políticas de leitura na educação infantil em Curitiba a partir da compreensão das formas como a literatura infantil opera neste complexo contexto, propondo o conceito de “literatura literária racial” como forma de interpretação dos discursos literários dirigidos à infância e distribuídos e lidos em unidades de educação infantil de Curitiba. A proposta metodológica é de interpretação crítica sobre relações raciais. A análise do conjunto de dados da pesquisa nos permite a proposta de análise a partir dos conceitos discutidos por Aparecida Ferreira (2012, 2014a) de “letramento racial” e “letramento crítico racial” e sua integração com o campo de estudos sobre os “letramentos literários”. Propomos para a análise do campo da educação das relações étnico-raciais o termo “letramentos literários raciais”, já que as políticas de leitura e de educação infantil, os acervos e os livros de literatura infantil ainda estão proporcionalmente estruturados por uma branquidade normativa, silenciam outras identidades que não as brancas e, muitas vezes, com formas de estereotipia e discriminação.

**Palavras-chave:** letramento racial; letramento literário; relações étnico-raciais; literatura infantil; educação infantil.

## ABSTRACT

### CRITICAL RACIAL LITERARY AND READING POLICIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CURITIBA

In this article we discuss reading policies in early childhood education in Curitiba from the understanding of the ways in which children’s literature operates in this complex context. Proposing the concept of racial literary literacy as a way of interpreting literary discourses directed at childhood and distributed and read in early childhood education units from Curitiba. The methodological proposal

\* Pós-Doutorado em Análise Crítica do Discurso na Universidade Pompeu Fabra, Barcelona. Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: [pauloviniciusufpr@gmail.com](mailto:pauloviniciusufpr@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: [rita.alcaraz@gmail.com](mailto:rita.alcaraz@gmail.com)

is a critical interpretation of race relations, with documentary analysis and data collection through interviews, questionnaire, observation and qualitative analysis of selected books. The analysis of the research data is based on the concepts discussed by Aparecida Ferreira (2012, 2014a) of racial literacy and critical racial literacy and their integration with the field of studies on literary literacies. We propose the analysis of the field of education of ethnic-racial relations in term of racial literary literacies, since the policies of reading and early childhood education, the collections and books of children's literature are still proportionally structured by a normative whiteness and often with forms of stereotyping and discrimination.

**Keywords:** racial literacy; literary literacy; ethnic racial relations; children's literature; child education.

## RESUMEN

### LECTO-ESCRITURA CRÍTICA RACIAL Y POLÍTICAS DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CURITIBA

En este artículo discutimos las políticas de lecto-escritura en la educación infantil en Curitiba a partir de la comprensión de las formas en que opera la literatura infantil en este contexto complejo. Proponemos el concepto de lecto-escritura literaria racial como una forma de interpretar los discursos literarios dirigidos a la infancia y distribuidos y leídos en la educación infantil. La propuesta metodológica es una interpretación crítica de las relaciones raciales, con análisis documental y recolección de datos por entrevistas, cuestionario, observación y análisis cualitativo de obras seleccionadas. El conjunto de datos de la investigación nos permite proponer un análisis basado en los conceptos discutidos por Aparecida Ferreira (2012, 2014a) de lecto-escritura racial y lecto-escritura racial crítica y su integración con el campo de estudios sobre lecto-escritura literarias. Proponemos para el análisis del campo de la educación de las relaciones étnico-raciales el término lecto-escritura literarias raciales, dado que las políticas de lectura y educación infantil, las colecciones y libros de literatura infantil todavía están estructuradas proporcionalmente por una blancura normativa, silencian otras identidades distintas a la blanca y a menudo con formas de estereotipos y discriminación.

**Palavras clave:** lecto-escritura racial; lecto-escritura literaria; relaciones étnicas raciales; literatura infantil; educación infantil.

## Introdução<sup>1</sup>

A compreensão de parte dos discursos proferidos nos documentos institucionais, os quais reconhecem a escola com condicionantes emancipatórios, é ameaçada nos limites de construções ideológicas discursivas que organizam estruturas internas sociais e são transpostas aos artefatos culturais destinados

às infâncias. O resultado é um campo político marcado por tensões incidindo nas políticas educacionais.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Financiado pelo CNPQ (auxílio à pesquisa) e CAPES (bolsa).

<sup>2</sup> A pesquisa que gerou este artigo segue as normativas de Ética da Pesquisa em Educação orientadas pelas Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o projeto foi aprovado previamente pela equipe de autorização de pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

A percepção de hierarquias de raça/cor no ambiente escolar influencia concepções racistas e preconceituosas, tanto implícitas quanto explícitas, por via dos discursos veiculados pelos livros e que circulam socialmente em possíveis leituras. Nesta perspectiva, a pesquisa que deu base a este artigo (ALCA-RAZ, 2018) analisa as políticas de leitura de livros de literatura infantil na promoção de igualdade racial.

Neste artigo buscamos analisar a política do livro infantil no município de Curitiba e possíveis interlocuções com as políticas de promoção de igualdade étnico-racial – Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que alteraram o artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – para as crianças da educação infantil (pré-escola).

As práticas de leitura e escrita são partes da cultura simbólica da comunidade desde as infâncias. Entretanto, os mecanismos de leitura no ambiente educacional passam por meio de mediações com os pares na comunidade escolar e são instituídos por programas educacionais. Eles cumprem uma função social e desajustam o leitor por meio das narrativas. A compreensão é que os contextos de letramentos no ambiente escolar utilizam, via de regra, discursos ideológicos e normativos e que sofrem influência dos discursos institucionais da política vigente.

A análise parte do conceito de letramento conforme Street (2001, 2013, 2014), para quem a aprendizagem na esfera escolar sobre letramentos considera mais do que a apreensão fônica. O modelo ideológico para Street (2013) é diferente do autônomo, pois é socialmente construído e não está relacionado apenas à aquisição da escrita e da leitura de forma neutra, não obstante se ligue à cultura, às concepções de conhecimento, à identidade e às representações sociais, incorporado em diferentes contextos sociais. De todo modo, tal conceito está em um espaço constante de disputa quanto ao seu significado e também na

transposição didática pelas professoras e pelos professores sobre as práticas sociais escolhidas para serem apresentadas às alunas e aos alunos na esfera escolar. Um modelo autônomo hierarquiza as relações e não se preocupa com práticas descontextualizadas da cultura local, ideológica, política e social; ele implanta uma estrutura dominante gráfica com suposições cognitivas de desenvolvimento. Para Barton (1994), os eventos de letramento podem situar a leitura e a escrita em contextos sociais. Tomando como base essa reflexão, ampliamos o conceito sobre letramentos em uma compreensão de teia dialógica e ideológica estrutural na qual as práticas discursivas se sobrepõem e (re)organizam estruturas mentais discursivas na sociedade. Isso ocorre porque muitas práticas discursivas se desenvolveram em outras esferas sociais que não a escolar (KLEIMAN, 1995; MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001). O letramento, para esses autores, considera as políticas e o impacto dos discursos escritos e orais. Os espaços são de uma intersecção entre as condições sociais, culturais, econômicas de uma determinada sociedade (BARTON, 1994; STREET, 2001, 2013).

Os letramentos consideram os contextos, nos quais as práticas discursivas, como a literária, podem ocupar ambientes pedagógicos e formar um ambiente relacional complexo e relevante no acesso e na formação dos indivíduos na sociedade desde as infâncias, suprimindo ou revelando a escolha à diversidade. Formulações generalistas nos documentos sobre práticas de leitura sem considerar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), por exemplo, favorecem estratégias de silenciamento, ignoram e deslegitimam a população não-branca.

O termo “letramento literário” integra a pluralidade dos usos sociais da escrita como forma de expansão e o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). As propostas de letramentos por meio da literatura, segundo Cosson (2006), não se concentram em técnicas ou habilidades e, sim, em uma



experiência atualizada permanentemente na formação do leitor.

Cabe refletir sobre como os discursos literários possuem a possibilidade de construir também imagens depreciativas ou afirmativas; estereotipadas ou sem estereótipos; poéticas ou não; enfim, são nas possibilidades que elas marcam os espaços simbólicos culturais das infâncias (ARAUJO, 2015). Para esta análise, mobilizamos o conceito de “letramento racial”, conforme perspectiva de Ferreira (2012), forma de compreender como a raça exerce influência em experiências sociais, políticas, econômicas, educacionais. Essa autora propõe um trabalho de análise e de construção educacional de “letramento crítico racial” como forma de percepção crítica de como a raça opera para as construções de identidades sociais de raça.

Este artigo discute políticas de leitura na educação infantil em Curitiba a partir do diálogo com esses conceitos e a busca de compreensão das formas como a literatura infantil opera nesse complexo contexto, propondo o conceito de “literatura literária racial” como forma de interpretação dos discursos literários dirigidos à infância e distribuídos e lidos em unidades de educação infantil de Curitiba.

O conceito de letramento crítico racial tem impactado nas pesquisas sobre desigualdades raciais na educação, a exemplo da tese de Souza (2021, p. 325), que propõe um “letramento imagético e crítico racial” para “realmente ler e perceber os discursos presentes nas novas iconografias sobre Cultura(s) Africana(s) e Afrodescendente(s) veiculadas nos livros didáticos de História”.

A tese de Espinheira Filho (2020), que propõe o “letramento racial e literário” no livro didático de português do Ensino Médio, apresenta intertextualidade com a tese de Alcaraz (2018) e a proposta deste artigo, com mesma base nos trabalhos de Street (2013) e Ferreira (2012), propondo: a) problematizar os textos dos livros didáticos, seu contexto de produção e seus projetos de escrita literária; b) gerar mudanças nas formas de interpretação, com

ressignificação de conhecimentos, construção de redes e “criar estratégias pedagógicas para apropriação discursiva antirracista” (ESPINHEIRA FILHO, 2020, p. 124).

## 1 Metodologia

Compreendemos a importância na formação identitária da afirmação linguística local dos discursos sociais, que representam a comunidade em que se vive. O espaço simbólico é fundante nas relações de poder e de dominação. Tal relação é afirmada nas palavras de Fanon (2008, p. 33):

Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-o-outro do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro. O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial.

A metodologia adotada nesta pesquisa (ALCARAZ, 2018) é uma perspectiva de análise das relações raciais orientada por uma perspectiva crítica e ancorada nos estudos de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros. A perspectiva decolonial adotada vem da adoção dos conceitos formulados por pesquisadoras mulheres negras brasileiras: Eliane Debus (2017), sobre a “literatura infantil de temática africana e afro-brasileira”; e Aparecida de Jesus Ferreira (2012, 2014a), sobre “letramento racial” e “letramento racial crítico”. A proposta metodológica denominada de “interpretação crítica sobre relações raciais: uma análise, eminentemente de base discursiva, com o objetivo de explorar nuances e possibilidades de mobilização de um conceito para a interpretação das desigualdades de natureza racial”, formulada por Araújo e Silva (2020, p. 318), é atualizada e discutida. A proposta é de uma análise que interpela as hierarquias estabe-

lecionadas por normatizações e busca se afirmar decolonial pela construção da área de estudos críticos sobre relações raciais e educação das relações étnico-raciais no Brasil, campo de estudo que vem produzindo interpretações e conceitos próprios e um trabalho contínuo de incorporação no pensamento social brasileiro do ponto de vista de análise de pesquisadoras e pesquisadores negras e negros.

A metodologia incorpora diferentes procedimentos e instrumentos de pesquisa de forma a analisar as formas de estabelecimento de relações sociais de desigualdade, a afirmação de discursos de sujeitos “periféricos” e a compreensão das desigualdades sociais como eminentemente interseccionais. No caso deste artigo, a articulação da análise se dá entre o eixo de raça e o eixo de idade, ao analisar políticas de literatura que difundem discursos dirigidos à infância.

A pesquisa da qual deriva este artigo (ALCARAZ, 2018) utilizou-se de uma série de procedimentos de coleta de dados: 1) Análise documental, que coletou normativas e documentos: a) histórico, funcionamento, acervo, distribuição, legislação, editais e resoluções de programas de distribuição de livros pelo Governo Federal; b) da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba: histórico da Educação Infantil, acervo, Plano Municipal de Educação e documentos relativos às políticas de leitura, literatura e bibliotecas de Curitiba, Cadernos Pedagógicos, Parâmetros e indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil, Cadernos SEP e legislação; 2) Revisão de literatura sobre relações raciais na literatura infantil, com busca e análise de artigos, teses, dissertações, livros e capítulos de livros; 3) Entrevistas com gestoras da Comissão de análise e escolha dos livros em Curitiba para a Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, com o intuito de conhecer o funcionamento dos Programas literários que incidem na aquisição de livros nos Centros Municipais de Educação Infantil: objetivos dos programas, critérios de avaliação, definição de listagens de livros, in-

dicação de compras; 4) Coleta de documentos com a bibliotecária responsável pelos livros da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba; 5) Aplicação de questionário semiestruturado para as pedagogas e professoras responsáveis nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais em que existia a oferta da educação infantil; 6) Acesso a duas unidades de Centro Municipal de Educação Infantil, uma unidade conveniada e uma escola municipal em Curitiba, para observação das políticas de leitura em desenvolvimento nas instituições, consulta, análise dos livros dispostos no acervo conforme a escolha dos alunos. As escolhas das unidades de educação infantil se deram por meio da disponibilidade delas. Os acervos foram de dois locais mais centrais e outros dois periféricos. Neles comparamos os livros que chegaram por intermédio do programa do livro do governo federal e compras por programa próprio da Secretaria Municipal de Educação. Solicitamos que as crianças escolhessem, em meio ao acervo disposto nas unidades com diferentes estratégias o que elas desejavam ler. A amostra, resultado da coleta nas unidades escolares, foi de 92 livros infantis selecionados pelos alunos com os seus professores, dentre os utilizados nas unidades.

## 2 Síntese de resultados

Apresentaremos alguns pontos bastante sintetizados do conjunto de resultados que coletamos, selecionados pela sua relevância para o foco deste artigo, a discussão sobre o letramento literário e o letramento racial e a relação entre a política de literatura infantil e a educação das relações étnico-raciais.

Desde a formação de professores pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), as práticas de mediação de leitura seguem as diretrizes e são planejadas, como a contação da história, seguindo a importância dos gêneros textuais, além de nas orientações também enfatizarem diferenças para o jogo

literário. Há cuidado quanto aos critérios e à evidência deles para a formação de professores da rede.

Nos textos orientadores também são incentivadas as rodas de conversa, a leitura dos livros para os alunos e formas de mediação de leitura com planejamentos específicos compartilhados para incentivar outras ações. São indicadas experiências compartilhadas para as séries e nos espaços de bibliotecas (denominadas “farol do saber” em Curitiba, em razão de sua arquitetura) com o objetivo de promover o espaço cultural e de leitura.

Há um cuidado na SME quanto aos critérios e à evidência deles para a formação de professores da rede. Desde a formação de professores pela SME, as práticas de mediação de leitura seguem as diretrizes nacionais para a infância

e estão em um manual de parametrização de qualidade. São planejadas com critérios como a contação de histórias, seguindo a importância dos gêneros textuais, com ênfase nas diferenças para o jogo literário. No entanto as centenárias tradições africana e africana da diáspora de contação de histórias, por exemplo, não são consideradas no documento, há um silenciamento. No texto existe a descrição de ações: as rodas de conversa, a leitura dos livros para as crianças e formas de mediação de leitura com planejamentos específicos compartilhados para incentivar outras ações.

Cotejamos o discurso das gestoras do programa de leitura da SME com documentos da própria Secretaria e no Quadro 1 sistematizamos os fragmentos selecionados da entrevista para compararmos com os documentos.

**Quadro 1** – Comparação entre os dados documentais e entrevistas de gestoras

CADERNO PEDAGÓGICO ORALIDADE	REDE MUNICIPAL BIBLIOTECA CURITIBA – CADERNO PEDAGÓGICO
Na formação de leitores, “é imprescindível que, desde os primeiros anos de vida, as crianças tenham oportunidade de acesso a bons textos, dos clássicos aos modernos, considerando os diversos tipos e gêneros” (CURITIBA, 2009, p. 63).	“Dessa forma, entende-se que deve ser oportunizado o contato da criança com o livro de forma mediada, procurando despertar o gosto pela leitura e proporcionar a ela momentos de vivência no espaço da biblioteca.” (CURITIBA, 2014, p. 65).
ENTREVISTA	
“Que tenham uma boa qualidade de texto, que não aquele texto empobrecido, desconexo, que tenha um começo, meio e fim, não infantilizado, na questão. Não é por que tenha que ser para criança é que o livro tenha que ser bobo, muito pelo contrário, um texto que acrescente, e que tenha autores conhecidos, que tenham esse repertório, sabemos que ele são grandes referências, mas não são as únicas, a gente busca isso, que trabalhe com a qualidade de ilustração e projeto gráfico que a gente sabe que a leitura da imagem, ela tem que dialogar com o texto, ampliar a imaginação imagem que entenda como arte, que não traga estereótipo, a gente tem esse cuidado, que tragam as boas adaptações de clássico, não aquele clássico para se vender, onde, nem sei se pode falar isso aqui, mas aqueles contos de 1,99.” (Entrevista realizada com a Comissão de livros).	

**Fonte:** Alcaraz (2018, p. 122).

Os discursos referenciados nos documentos e na entrevista são de anos distintos, os grupos internalizaram essas representações, seguindo os critérios institucionais. Comparativamente, a consolidação da SME para as políticas de leitura literárias segue os indicados também pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) em diferentes momentos.

A análise dos documentos e das entrevistas revela que a linha de argumentação desenvolvida ao longo dos anos pelo PNBE consolida a teoria literária para as infâncias e reflete na política do município de Curitiba por meio das políticas e dos critérios elencados na seleção dos livros. Uma estrutura de seleção de livros adquiridos com personagens brancas ganha ao longo do tempo dimensões maiores. Naturalizam-se as opiniões sociais acerca da branquitude como norma nas imagens e nos discursos, compartilhados por modelos mentais pessoais (VAN DIJK, 2015). Como consequência, a branquitude gradativamente se insere em tantos espaços discursivos, inclusive na literatura para as crianças, reafirmando o branco como modelo de humanidade.

Os dados da análise de personagens nas ilustrações de amostra de livros em nosso trabalho de campo sustentam a afirmação de uma maioria de personagens brancos. Vivemos uma suposição de infâncias e destinamos às crianças aquilo que os adultos escolhem como seguro, provável e bom. Influenciamos diretamente as culturas simbólicas das infâncias, enquanto elas significam as histórias, descontrolam, reinventam em esforços e complexidades que nenhum método estatístico pode fracionar. “Os gramáticos da narrativa que se cuidem. As orações terminam com pontos finais. As histórias não.” (HUNT, 2010, p. 149). Por isso é fundamental garantir uma pluralidade nas representações mais ampla como referências. Não precisamos controlar a literatura, mas sugerir outros diálogos com as estruturas que a determinam.

O questionário que foi enviado para 199 unidades de educação infantil (3 a 5 anos) ge-

rou 28 respostas de representantes de equipes pedagógicas, das quais 89% afirmaram que desenvolviam projetos específicos de leitura e 91%, que possuíam orientações sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Uma primeira consideração é que a maioria das respondentes apresentam informações positivas em relação ao questionário enviado, mas o total de resposta foi somente 14% do total. Podemos levantar a hipótese de que as respostas foram dadas por equipes pedagógicas que tinham mais o que responder ao questionário.

Entre as políticas, os programas e os projetos de leitura da SME, na área de literatura na Educação Infantil é ofertado um curso específico de leitura literária. Paralelamente ao curso mantém-se um projeto denominado “Crianças de Curitiba”. Segundo as gestoras da Secretaria Municipal de Educação, neste projeto as professoras trabalham diversos aspectos relativos à importância da leitura, à leitura diuturna, à importância da fruição, à ampliação do repertório. Neste projeto são confeccionados livros pelas crianças e alguns são escolhidos e impressos posteriormente para o projeto, e as crianças leem as histórias umas para as outras.

A leitura é compreendida no município, segundo a pesquisa, como uma atividade permanente na rede. Ela está inserida em documentos, como os parâmetros e indicadores de qualidade. A sugestão às professoras e aos professores é que a criança seja convidada a ler, a experimentar o livro. Por isso, os critérios na escolha dos livros a serem adquiridos pela unidade são realizados conforme a indicação da SME, com a participação das professoras e das pedagogas, de representantes institucionais.

À pergunta sobre os livros utilizados no trabalho com a diversidade, o livro *A Menina Bonita do Laço de Fita* (MACHADO, 2011) apareceu 18 vezes, e os demais livros mais citados foram *O Cabelo de Lelê* (BELÉM, 2012), *Bruna e a Galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2004), *As Tranças de Bintou* (DIOUF, 2004), *Ana e Ana* (GODOY, 2004). O conjunto de 46 obras citadas pelas representantes de equipes pedagógicas

de instituições de educação infantil de Curitiba possibilita a identificação de quatro grupos (que não esgotam as 46 obras, visto que não foram analisadas uma a uma): a) livros que tratam da diversidade étnico-racial e que representaram avanços quando de sua publicação, mas apresentam limites e são bastante datados, entre os quais o mais citado, *A Menina Bonita do Laço de Fita* (MACHADO, 2011), e *O Menino Marrom* (ZIRALDO, 1986); b) obras da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira que têm em seus temas tramas, narrativas, personagens principais, uso de vocabulário, narradores, contexto de desenvolvimento, características conjugadas ou não, que configuram uma produção voltada para a valorização destes aspectos de africanidades. As obras citadas mais frequentemente, como *Obax* (NEVES, 2010), *Tanto, tanto!* (COOKE, 1997), *Karingana wa Karingana: Histórias que me Contaram em Moçambique* (BARBOSA, 2012), *Cadê?* (LIMA, G., 2009), *Chuva de Manga* (RUMFORD, 2005), *Gosto de África, Histórias de lá e daqui* (SANTOS, 2000), *Histórias da Preta* (LIMA, H., 1998), podem ser classificadas neste grupo, que constituiu a maioria das obras listadas; c) alguns livros que tratam da diversidade racial ou da diversidade de forma prescritiva e relacionada com uma perspectiva simplista e/ou ingênua, como, por exemplo *Diversidade* (CIRANDA CULTURAL, 2010), *Ninguém é igual a ninguém* (OTERO, 2008), *Direitos e Deveres das Crianças* (SAGEZZA, 2008); d) livros que não têm nenhuma relação com educação das relações étnico-raciais, como, por exemplo *Diário de um Banana* (KINNEY, 2008). Não é intuito nem há espaço para fazer uma análise pormenorizada de cada uma das 46 obras, algumas inclusive às quais não temos acesso, por isto trazemos somente alguns exemplos e nos atemos à análise de aspectos específicos e de algumas características relevantes para a discussão de letramento literário e sua interface com a educação das relações étnico-raciais.

No caso de *Diário de um Banana* (KINNEY, 2008) ser classificado como um livro para se

trabalhar com a EREER consideramos um equívoco. As respostas sobre não possuir orientação no trabalho com EREER, 9,7%% do total, derivam principalmente das respostas das unidades conveniadas e podem revelar uma falha no diálogo formativo profissional entre a SME e estas instituições. Nas respostas das unidades conveniadas foram designados menos livros e com menor incidência das obras de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira.

## 2.1 A análise de livros selecionados

Como forma de discutir as diferentes expressões discursivas expressas em duas listagens diferentes de livros, a de 46 obras indicadas por equipes pedagógicas da educação infantil como obras de referência para o trabalho com EREER na educação infantil e as 92 presentes em bibliotecas escolares e indicadas pelas crianças em quatro unidades escolares de Educação Infantil, apresentaremos uma análise qualitativa de quatro livros, como forma de subsidiar a discussão sobre as heterogeneidades dos discursos dos livros, que podem proporcionar diferentes forma de “letramento literário racial”.

Segundo Eliane Debus (2016), a recepção do livro pelas crianças é importante pelas percepções sobre o imaginado em um processo comunicativo por meio dos sentidos culturais e de estruturas sociais impressas na literatura infantil. *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2011), foi o mais lembrado pelas educadoras no trabalho com as crianças. Foi publicado na década de 1980 e se destaca por causa da valorização de aspectos da personagem título, uma menina negra. No entanto, possui afirmações como: “Os olhos pareciam duas azeitonas pretas [...]. A pele escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva.” (MACHADO, 2011, p. 5). No livro, os predicativos são dados como enunciados de valorização da protagonista negra. Tal relação enunciativa entre a humanidade e a animalidade ocorre de maneira inexpressiva com as personagens brancas, sendo incomum a aproximação delas com características de

quaisquer animais para denotar beleza. Ainda, a personagem “menina” não possui nome e a caracterização é dada pelo laço de fita e pela cor de sua pele, paralelo difícil de acontecer com personagens brancas. Construir o elogio da menina negra a partir de um animal antropomorfizado, o coelho branco, é uma situação que merece reflexão. Essas características parecem inventivas e criativas e despertam a imaginação em um jogo, no qual o coelho insistentemente tenta ficar preto. Apesar de algumas divergências entre interpretações da obra, quando nela é enunciada a cor preta em vez de negra como adjetivo para a menina, compreendemos como contraste semântico com a cor branca do coelho. Nas respostas dela ao coelho sobre como ele poderia ficar preto, também observamos uma identidade em construção da menina, pois a única a responder tomando a família como referência para a cor de pele é a mãe dela. A mãe é denominada de “mulata”,<sup>3</sup> termo comum no discurso brasileiro que, via de regra, camufla a negritude e a carrega de estereótipos. No decorrer da narrativa, o coelho se apaixona por uma coelha “escura como a noite” e “ela o acha uma graça” (MACHADO, 2011, p. 10); eles se casam e acabam tendo vários filhos e filhas. A mensagem sobre a mestiçagem no Brasil fica implícita, pois do casamento entre os coelhos, apenas uma filha nasce preta. Lembramos que esse processo de mestiçagem não foi harmonioso e fez parte de um processo histórico de colonização na exploração de não-brancos. Em nossa análise, portanto, a referida obra deve ser lida como uma obra datada, que teve um papel relevante no ano de sua publicação por trazer uma personagem negra como principal e tentou valorizar alguns de seus atributos estéticos, mas que tem muitas limitações para a EREER, mantendo formas de hierarquia racial em seu discurso.

Outra obra lembrada pelas educadoras foi o livro *Cadê?*, de Graça Lima (2009), tomado como exemplo de obra que faz parte do grupo

de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, neste caso pela personagem central e a narrativa

O livro de Graça Lima (2009) harmoniza a narrativa e a imagem, o menino que se esconde da mãe em espaços da casa, e apresenta uma aventura em meio a grandes animais. A ação da brincadeira nas cenas do livro instaura um jogo. Assim, a pergunta que se repete pela mãe, “Cadê?”, seguida de adjetivos carinhosos, é o signo para iniciar a brincadeira, desde o título inicial na capa do livro.

Criança escondida. Já conhece todos os escondijos da casa e retorna a eles como a um lar onde se está seguro de encontrar tudo como antes. O coração palpita-lhe, ela prende a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo material. [...] A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põs de cócoras, a faz transformar-se em ídolos de madeiras em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. Por preço algum ela deve ser encontrada. (BENJAMIN, 1984, p. 107-108).

Com efeito remete a Benjamin (1984, p. 101): “[...] a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos [é] a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez.’” Ele também sugere como o espaço no interior da casa pode ser transformado em brincadeira pela criança. A obra foi escolhida para análise, pois estamos diante de aspectos textuais com os quais acreditamos que as crianças se identifiquem no encontro com o diálogo com as imagens. Consideramos que a realização dessa interação não advém de um controle textual, mas de como as crianças acessam o texto, o que se dá de várias maneiras, e quanto mais possibilidades plurais e representativas lhes for possível conhecer, imaginar e brincar, mais representações ocuparão os espaços simbólicos em seus universos narrativos e literários. As crianças “habitam nas imagens” (BENJAMIN, 1984, p. 65).

Alguns dos livros citados no trabalho com a diversidade não aparecem na pesquisa de campo, mas são repetidos como resposta

<sup>3</sup> Indicamos o artigo *Sobre a invenção da mulata*, de Mariza Corrêa (1996).

pelas educadoras nas sugestões sobre quais livros desejavam utilizar nas unidades. O cruzamento dos dados leva a crer que para além das respostas há ainda um longo caminho de reflexão sobre a literatura e a EREER. Ele passa pela formação de professores sobre os livros disponibilizados sob o pretexto da diversidade racial, no debate sobre os privilégios da branquitude, na reflexão sobre as formas de exclusão, e fazem parte do ideário social e cultural que, por ora, organizam o que deve ser lido e impactam as culturas infantis. Tomamos como exemplo o livro *Cadê?* de Graça Lima (2009), encontrado no acervo do PNBE, para refletir sobre a importância da literatura para as crianças no espaço escolar.

Outra obra que faz parte do grupo que coloca narrativas centradas em africanidades é *Bruna e a galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2004), que teve analisado seu uso em prática pedagógica de educação das relações étnico-raciais em uma turma de crianças de 4 anos de uma instituição em Porto Alegre, e de análise pela voz de uma criança negra, por isto transcrevemos parte da análise aqui:

O livro traz diversos aspectos de africanidades (em seu enredo, nas personagens, nas ilustrações), ao propor um 'retorno da diáspora', levando os leitores num caminho permeado por mitos africanos. Dois aspectos foram enfatizados nos resultados observados na EMEI: a relação de acolhimento e respeito entre a personagem Bruna e sua avó, foco de comentário de aluno de 4 anos sobre a obra, e os grafismos africanos, em destaque nas produções em desenhos dos alunos a partir da leitura do livro. (SILVA; SOUZA, 2013, p. 42).

Na análise desses autores, os livros na instituição estudada, e em outros exemplos apontados na literatura, organizam práticas pedagógicas de letramento literário racial que transcendem o objeto livro. Em especial em uma das instituições visitadas para coleta de dados, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), observamos muitas dessas práticas de mediação de leitura, a exemplo de como a contação de histórias com o uso de livros que

continham personagens negras eram transformada em atividades estampadas nas salas, nos corredores, visíveis para quem chegasse até a unidade; eram muitas representações de *O Cabelo de Lelê* (BELÉM, 20012), de *Bruna e a Galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2004), *Chuva de Manga* (RUMFORD, 2005), *Obax* (NEVES, 2010). Neste local, de maneira específica, percebemos que o planejamento das leituras com as crianças transforma o espaço escolar e pode modificar as relações. O exemplo de leitura literária como prática reconhecia como legítima a possibilidade de livros com personagens negras a circular por meio das eventuais atividades penduradas no ambiente do CMEI. A experiência singular da leitura apresentou uma interpretação que indicava o trabalho com a diversidade. Não participamos da organização e estratégia da mediação de leitura na unidade, entretanto, era evidente a relação do ambiente com o contexto social que informava ao leitor uma ampliação no círculo de livros conhecidos pelos alunos, professoras e pedagogas na inclusão de personagens negras.

Por outro lado, tanto os acervos, de uma forma geral, quanto as formas de mediação observadas e relatadas em outras instituições de educação infantil apresentavam outras formas de organização discursiva. Um dos exemplos, o livro *O rei bigodeira e sua banheira*, de Audrey Wood (2010), traduzido por Gisela Maria Padovan, foi obra adotada em Curitiba e foi encontrado em nosso trabalho de campo, compondo um acervo dirigido para a educação infantil. Na obra, destaca-se a profusão de imagens por meio de ilustrações de uma corte europeia em traços que exageram o estilo rococó/Luís XV, especialmente presentes a figura de rei, rainha e um pajem (personagem criança) que enche a banheira incansavelmente a história inteira. Sobre as águas um banquete é servido pelo pajem e são vários apelos para que o rei saia da banheira. O discurso literário não condena o trabalho infantil, as relações e os caprichos do rei são atendidos, os personagens representados nas ilustrações, todos brancos com

bochechas rosadas, estão em uma narrativa, deslocados no espaço-tempo, em um ambiente eurocêntrico e que naturaliza o desrespeito aos direitos da criança como consideramos hoje, dando ao discurso literário um caráter ideológico e neutro. “*No matter how simplistic it may appear, no book is innocent of ideological implications.*” (STEPHENS; McCALLUM, 2011, p. 359).<sup>4</sup> A literatura infantil não é isenta de intenções, ela pode ser plástica, emoldurada em diferentes cenários, e podemos ter histórias de reis e rainhas sem se perpetuar as marcas estéticas de superioridade da supremacia branca e a relação de superioridade entre adultos e crianças. O caráter de neutralidade literária apoiado na crença e modos de uma literária universal guarda também a influência europeia como um dos aspectos de herança da “cultura brasileira”. Um dos importantes movimentos de rompimento literário em busca de uma literatura nacional, como o Modernismo, em 1922, teve suas bases nas vanguardas europeias, século XX, e nos autores nacionais, a influência dos que estudaram na Europa e disseminaram essas ideias. Afirmamos que a literatura nacional tem como base concepções colonizadas, quando sob a égide da neutralidade e da universalidade privilegiam a branquitude como adjetivo. Assim, a impressão da branquitude influencia as infâncias e seus jogos e contribui para as desigualdades estruturais. A narrativa que conjuga textos e imagens da obra mantém aspectos da colonialidade e traz em seu repertório uma interculturalidade branca como marca simbólica na literatura.

Outro exemplo que apresentamos, com estrutura discursiva que também opera para reproduzir e produzir hierarquia racial, mas numa outra chave de organização discursiva, não pela normatividade branca, mas pela estereotipia da personagem negra, será objeto desta análise.

O livro *Quando os tam-tans fazem tum-tum*,

<sup>4</sup> “Não importa quão simplista possa parecer, nenhum livro é inocente de implicações ideológicas.” (STEPHENS; McCALLUM, 2011, p. 359, tradução nossa).”

do autor Ivan Zigg (2013), foi um dos livros aprovados no edital do PNBE de 2014, na categoria 1, Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos. Interpretamos no discurso da obra exemplos de imagem estereotipada, com marcas racistas. O personagem é apresentado com traços físicos dos negros/negras desumanizados, suas trapalhadas sugerem brincadeiras que fazem o público rir. A sugestão é de que o personagem pode ser um boneco, uma coisa, um monstro, ele não está no plano da humanidade, mas da brincadeira, descrito no posfácio de Ninfa Parreiras.

Tais imagens que desvalorizam características fenotípicas, usadas em meados do século XVIII e XIX, deterministas e com o propósito de inferiorizar não-brancos, ressurgem agora na fusão entre corpo (lábios e nariz agigantados) na história e desumanizam a figura para o riso fácil. Em artigo específico sobre a representação estereotipada de negros na sociedade por meio da mídia, Jonathas Vilas Boas de Sant’ana (2017) discute que, historicamente, negros foram representados com olhos grandes, boca grande, disformes e sem humanidade em diferentes representações, sem representação cultural e identidade, com corpos feitos para divertir e rir. Assim, associar a ilustração à estereotipia é uma função acadêmica e que os estudos revelam (LOPES, 2012; SILVA; ROSEMBERG, 2008). As imagens norte-americanas enfatizavam as tendências americanas das leis Jim Crow que, com base no cientificismo, afirmaram a segregação nos Estados Unidos na tentativa de inferiorizar os negros. O termo *Crow*, corvos, vem da referência aos escravizados. Um comediante de nome Thomas D. Rice explorou uma figura sem identidade como personagem, utilizando *blackface*, e utilizou como nome Jim Crow, o que motivou o nome da lei posteriormente. Ele insistia em atribuir atitudes ridículas e desumanas aos negros por meio da personagem, estratégia social de inferiorizar não-brancos e conter a voz de negros e negras na América que denunciavam e não aceitavam este tratamento. O termo *Golliwog*, nome dos



bonequinhos de trapo, típicos das histórias infantis do século XIX, trazem a criança negra com traços exagerados que influenciaram tendências iconográficas nas ilustrações mundiais (LARRICK, 1965). As crianças negras eram então chamadas de *pickaninny* para lembrar a referência a *golliwogs* e *golly dolls* com a insistência em desumanizar as crianças, pois não precisavam de cuidados, eram malandras o suficiente e podiam se cuidar sozinhas (HARRIS, 1993). Ainda nesta linha, a figura da *mammy*, uma negra gorda, com seios cheios de leite para amamentar muitas crianças brancas, tinha como sina ser doméstica e influenciou as imagens em desenhos, mídia e ilustrações mundialmente. Portanto, diante dessas ações de segregação denunciadas, conclui-se que: “*The selective tradition in children literature regarding African americans has been replete with stereotypes*” (HARRIS, 1993, p. 168).<sup>5</sup> E, nesta mesma tradição de estereótipos, o livro *Quando os tam-tans fazem tum-tum* (ZIGG, 2013) circula desde os anos de 1990 e, mesmo após a implementação da Lei nº 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003), mantém a mesma ilustração do personagem principal associado às imagens de estereótipos de afro-americanos, e concerne com os estudos anteriores que marcam o padrão de humanidade como branco (DADIE, 2013; FERNANDES; PAULA, 2015; FERREIRA, 2012, 2014b; KAERCHER, 2006; OLIVEIRA, 2010).

## Conclusões

A análise das políticas de leitura para a educação infantil do município de Curitiba revelou um campo complexo e multifacetado. O conjunto de dados de que dispomos apresenta discursos em disputa, com múltiplas interferências nas políticas do livro.

No plano de gestão do sistema, encontramos uma organização da Secretaria Municipal de

Educação que apresenta política de letramento, em alguma medida influenciada pelas políticas federais de distribuição de livros, mas com autonomia desta tanto em algumas das definições locais quanto na composição dos acervos.

Tanto as gestoras do sistema quanto as representantes de equipes pedagógicas demonstraram informações e reconhecimento de obras de literatura de temática africana e afro-brasileira e do seu possível papel na educação das relações étnico-raciais. No entanto, em ambos os grupos, de forma um tanto inicial e tênue, com tendência a operar com generalismos. De forma similar às normativas municipais, que incorporaram de forma tênue as diretrizes da educação das relações étnico-raciais.

Do ponto de vista da gestão, observou-se um trabalho de orientação de políticas de leitura, de gestão e controle do sistema e dos acervos, de busca de indicadores de qualidade das obras e das práticas de letramentos. Entretanto, do ponto de vista de orientações e qualidade para a igualdade racial e para a diversidade com estratégias e discursos, bastante limitado.

A composição dos acervos também mostrou bastante heterogeneidade, assim como práticas de leitura relatadas e observadas. Uma diferença bastante significativa foi observada entre a unidade conveniada, a escola municipal com oferta de turma de Educação Infantil, e os Centros Municipais de Educação Infantil, resultado que é relevante no momento em que as políticas de financiamento e as orientações de sistema operam para retrocessos. A diferença qualitativa entre as instituições públicas e a conveniada é mais um resultado que se agrega à necessidade de outra via para que a educação infantil se dirija para a qualidade.

A unidade conveniada possuía, no momento da pesquisa, um acervo com mais de 600 livros para consulta, localizado distante da sala de aula, os livros todos muito antigos, utilizados conforme a solicitação das professoras. A sala de referência possuía em torno de 70 livros para as professoras selecionarem alguns e os incluírem no acervo e nas atividades de leitu-

<sup>5</sup> “A tradição seletiva na literatura infantil sobre os afro-americanos foi repleta de estereótipos.” (HARRIS, 1993, p. 168, tradução nossa).

ras organizadas diariamente. Dentre a maioria dos livros dispostos nas prateleiras para as crianças, os contos de fada, os com ilustrações de animais e os com números muito coloridos eram os escolhidos, influência da disposição dos livros nas prateleiras.

Quando era para as crianças buscarem os livros que mais gostavam, as opções já estavam pré-definidas pelos livros dispostos nas prateleiras, com as capas visíveis e acessíveis às crianças. No referido acervo de cerca de 700 livros, não observamos livros dos programas de leitura do PNBE nem livros constantes na listagem de indicações dada pela Comissão da SME. A unidade conveniada recebe um valor específico, o qual pode ser utilizado para a aquisição de livros, contudo as demandas internas são variadas e o dinheiro serve ao propósito também de manutenção do local.

Os objetos livro encontrados neste acervo numericamente expressivo eram raras vezes de literatura e muito mais de personagens midiáticos com histórias colocadas em livros. A tendência geral era de livros de baixo custo e qualidade.

Na escola municipal que ofertava turmas de educação infantil também foi observado parte do acervo com essas características, livros sobre personagens midiáticos foram identificados, o que, segundo a análise de Steinberg (2001), sintetiza valores de consumismo e estrutura a normatividade branca.

Na mesma escola, por outro lado, na biblioteca o cuidado era outro, inclusive a mediadora de literatura organizou um tapete com várias imagens literárias, no qual ela sentava com as crianças para a mediação da leitura, onde fazia leituras dramatizadas e apresentava os livros para elas.

Com relação às práticas de leitura e aos acervos, observou-se também complexidade, com formas de valorização e afirmação de africanidades ao lado de formas de hierarquia e estereotipia. Como afirma Gomes (2002, p. 41), “Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamos por meio do corpo.

Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história.” Essa trajetória individual é construída aos pares no ambiente escolar e no cotidiano social e nos revela a importância dos estudos das relações raciais em contextos de mediação de leitura. Os padrões estéticos podem rememorar aspectos culturais provenientes da hegemonia branca, como afirmação à naturalização da infância negra em representações e discursos literários importantes para influenciar os contextos de leitura e mediação com a literatura.

A análise do conjunto de dados da pesquisa nos permite a proposta de análise a partir dos conceitos discutidos por Aparecida Ferreira (2012, 2014a), de “letramento racial” e “letramento crítico racial” e sua integração com o campo de estudos sobre os “letramentos literários”. Propomos para a análise do campo da educação das relações étnico-raciais o termo “letramentos literários raciais”, já que as políticas de leitura e de educação infantil, os acervos e os livros de literatura infantil ainda estão proporcionalmente estruturados por uma branquidade normativa, silenciam outras identidades que não as brancas e, muitas vezes, com formas de estereotipia e discriminação.

Tais reflexões sustentam a proposta de uso do conceito de “letramentos literários crítico raciais” como proposta que tensiona o campo, e não como consolidada; como prática de políticas educacionais e de letramento que operem para o direito aos livros literários com qualidade. Tal qualidade se dirige ao exercício afirmativo do direito político em se efetivar na seleção, distribuição e leitura de livros com valorização de personagens negras e sem estereotipias, em um plano geral no combate antirracista.

Os discursos literários que operam em chave antirracista, que afirmam e difundem africanidades, que trazem em suas narrativas, ilustrações, personagens principais, narradoras(es), temas ou contextos, de forma conjugada ou não, mas que operam para a valorização da negritude e dialogam com práticas de letramento

de educação das relações étnico-raciais, têm potencial de letramento literário crítico racial, de operar numa educação que promova em crianças negras e crianças brancas, assim como em crianças indígenas e crianças “amarelas”, o respeito ao outro, a concepção de relações não hierarquizadas, a igualdade étnico-racial. Enfim, nossa proposta é de reservar o termo para obras, acervos e práticas pedagógicas de letramento que promovam a educação antirracista, que promovam a reciprocidade e a igualdade.

## REFERÊNCIAS

- ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. **Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção de igualdade racial**. 2018. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58584>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- ALMEIDA, Gersilga. **Bruna e a galinha D'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- ARAUJO, Débora Cristina. **Literatura infantil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38010>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- ARAUJO, Debora Cristina; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Contribuições dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais ao campo da Educação. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49670/35070>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- BARBOSA, Rogério de Andrade. **Karingana wa Karingana: histórias que me contaram em Moçambique**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP/Nacional, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 30 maio 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 30 maio 2021.
- CIRANDA CULTURAL. **Diversidade – somos diferentes, únicos e especiais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Giramundo).
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, p. 35-50, 1996: Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1860>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC). Secretaria Municipal de Educação (SME). Rede Municipal de Bibliotecas de Curitiba. **Caderno Pedagógico**. Curitiba: PMC/SME, 2014.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Parâmetros e indicadores de qualidade para os centros municipais de Educação Infantil**. Curitiba: PMC/SME, 2009. Disponível em: <http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/10/pdf/00087009.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.
- DADIE, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A palavra poética na infância: a que(m) será que se des(a)tina. *In*: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; CONDE, Soraya Franzoni (org.). **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de educação infantil em Santa Catarina**. v. 1. 1. ed. Florianópolis: NUP/UFSC, 2016. p. 151-168.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: NUP, 2017.

DIOUF, Sylviane Anna. **As tranças de Bintou**. 2. ed. Tradução Charles Cosac. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DON, Wood. **O rei Bigodeira e a sua banheira**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

ESPINHEIRA Filho, Ivan de Pinho. **As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista. 2020. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35528>. Acesso em: 07 jun. 2021.

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

FERNANDES, Célia Regina Delácio; PAULA, Flávia Ferreira de. Literatura, infância e o projeto literatura em minha casa. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 72-88, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24514>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 1, n. 51, p. 193-215, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scieorienta.lo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a10.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014a. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35618883/2014\\_ABPN\\_letramento\\_racial\\_](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35618883/2014_ABPN_letramento_racial_)

[critico\\_e\\_teorias\\_raciais\\_criticas\\_Aparecida\\_Ferreira\\_.pdf?1416287330=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTeoria\\_Racial\\_Critica\\_e\\_Letramento\\_Racia.pdf&Expires=1614988157&Signature=PvdeFmq920kOjI8I54YhQVRuWQ2dAFNFazLkCHPjrALoQl6KApPw3jnbxZV2V22cxPeS9Eq2ff1x6lscImMZksFfbDd3oboaCX1CmZMgNigHfsCrt-5KXGolm1ROnhNqOF3A5Nix2-ed~-EzCNrVZEB4x~FdkxPgSI-SuezIwssMAE pHD9Y9SXgfdApuffp9ZbPwlPrDMGKhITKJZj6cPXNOFKrggupUqdz7Ke9EiVFK5Xoz4RYiGTaLV1-d118cm2vvGaLFNhcIRILOZIN8LOTXfTYNX47njT3tETycORV7rjDWDrtNoABtANViYq-BDWDJILMn47C9vc~w0Wk~bA\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](critico_e_teorias_raciais_criticas_Aparecida_Ferreira_.pdf?1416287330=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTeoria_Racial_Critica_e_Letramento_Racia.pdf&Expires=1614988157&Signature=PvdeFmq920kOjI8I54YhQVRuWQ2dAFNFazLkCHPjrALoQl6KApPw3jnbxZV2V22cxPeS9Eq2ff1x6lscImMZksFfbDd3oboaCX1CmZMgNigHfsCrt-5KXGolm1ROnhNqOF3A5Nix2-ed~-EzCNrVZEB4x~FdkxPgSI-SuezIwssMAE pHD9Y9SXgfdApuffp9ZbPwlPrDMGKhITKJZj6cPXNOFKrggupUqdz7Ke9EiVFK5Xoz4RYiGTaLV1-d118cm2vvGaLFNhcIRILOZIN8LOTXfTYNX47njT3tETycORV7rjDWDrtNoABtANViYq-BDWDJILMn47C9vc~w0Wk~bA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 05 mar. 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira na Perspectiva da Linguística Aplicada. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014b. p. 91-120.

GODOY, Célia. **Ana e Ana**. Ilustrações de Fê. São Paulo: DCL, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004). Acesso em: 11 jul. 2015.

HARRIS, Violet J. African American Children's Literature. *In*: PERRY, Theresa; FRASER, James W. (ed.). **Freedom's Plow**: teaching in the multicultural classroom, 1993. p. 167.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola. 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Trad. Antonio Soares de Macedo. São Paulo: V&R, 2008.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática

- social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- LARRICK, Nancy. The all white world of children's books. Chap. In: OSA, Osayimwense (ed.). **The all white world of children's books and african american children's literature**. Atlanta: Africa World, 1965. p. 1-12.
- LIMA, Graça. **Cadê?** São Paulo: Nova Fronteira, 2009.
- LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da Preta**. Ilustrações de Laura Beatriz. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1998.
- LOPES, Naiane Rufino. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2012.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.
- NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.
- OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza Oliveira. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.
- OTERO, Regina. **Ninguém é igual a ninguém**. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.
- ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.
- RUMFORD, James. **Chuva de manga**. Ilustrações de James Rumford. São Paulo: Brinque-Book, 2005.
- SAGEZZA. **Direitos e deveres das crianças**. São Paulo: Sagezza, 2008.
- SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas. Colonialidade na mídia: imagens estereotipadas de negros. **Revista Fórum Identidades**, v. 24, p. 141-155, 2017.
- SANTOS, Joel R. **Gosto de África: histórias daqui e de lá**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-119.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n47/04.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- SOUZA, Sidnei Marinho de. **Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2021.
- STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 321-338.
- STEPHENS, Jonh; McCALLUM, Robyn. Ideology and children's book's. In: WOLF, Shelby *et al.* **Handbook of research on children's and young adult literature**. New York: Routledge, 2011. p. 359-371.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, Brian V. (ed.). **Literacy and development: ethnographic perspectives**. London: Routledge, 2001.
- STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **CADERNOS CEDES**, Campinas, SP, v. 33, n. 89, jan./abr. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 05 mar. 2021.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

WOOD, Audrey. **O rei bigodeira e sua banheira**. Trad. Gisela Maria Padovan. São Paulo: Ática, 2010.

ZIGG, Ivan. **Quando os tam-tans fazem tum-tum**. São Paulo: Nova Fronteira, 2013.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

Recebido em: 05/05/2021

Aprovado em: 16/05/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# CONSIDERANDO OS QUILOMBOS EDITORIAIS, É POSSÍVEL FALAR EM “ILUSTRAÇÃO AFRO-BRASILEIRA”?

*Josias Gomes (CAp/UFRR)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-3362-7734>

*Rodrigo Jesus (UFMG)\*\**  
<https://orcid.org/0000.0002-1900-6205>

## RESUMO

Este artigo apresenta excertos de pesquisa em andamento que visa construir uma discussão sobre a ilustração na produção editorial entendida como literatura afro-brasileira (livro). A partir do questionamento de Imaginário, Literatura, Educação e Artes Visuais, principalmente, indagou-se sobre a classificação de ilustrações afro-brasileiras no acervo dos Quilombos Editoriais (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017). Tomou-se como fundamentação teórica inicial, a fim de construir argumentos para interpelar a ilustração e, também, a ação do artista ao fazê-lo, o conceito de identidades (HALL, 2001), entre-lugares e performatividade (BHABHA, 1998), imaginário (CASTORIADIS, 1982), memória (TEDESCO, 2014), arte Afro-brasileira (CONDURU, 2007), acervos como arquivos violados (MELENDI, 2015), análise de imagens compreendendo a técnica, composição, poética e as possibilidades de fruição a partir dos discursos visual, político e do imaginário do artista (BLEIKER, 2015), tendo como objetivo a identificação e verificação das ilustrações nas principais publicações do acervo das editoras selecionadas.

**Palavras-chave:** ilustração literária; Quilombos Editoriais; heteroidentificação; acervo.

## ABSTRACT

### CONSIDERING THE EDITORIAL QUILOMBOS, IS IT POSSIBLE TO SPEAK OF “AFRO-BRAZILIAN ILLUSTRATION”?

This article presents excerpts from the ongoing research that aims to build a discussion about illustration in editorial production understood as Afro-Brazilian literature (book). Based on the questioning of Imaginary, Literature, Education and Visual Arts, mainly, we asked about the classification of Afro-Brazilian

\* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR). Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: [josias.marinho@ufr.br](mailto:josias.marinho@ufr.br)

\*\* Pós-Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). e Coordenador da linha Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [rodrigojesusufmg@gmail.com](mailto:rodrigojesusufmg@gmail.com)

illustrations in the collection of Editorial Quilombos (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017). We take as an initial theoretical foundation, in order to build arguments to challenge the illustration and, also, the artist's action in doing so, the concept of identities (HALL, 2001), between-places and performativity (BHABHA, 1998), imaginary (CASTORIADIS, 1982), memory (TEDESCO, 2014), Afro-Brazilian Art (CONDURU, 2007), collections as violated files (MELENDI, 2015), image analysis including the technique, composition, poetics and the possibilities of fruition from visual, political and imaginary discourses of the artist (BLEIKER, 2015). With the objective of identifying and verifying the illustrations in the main publications of the collection of the selected publishers.

**Keywords:** literary illustration; Editorial Quilombos; heteroidentification; collection.

## RESUMEN

### CONSIDERANDO LA EDITORIAL QUILOMBOS, ¿SE PUEDE HABLAR DE “ILUSTRACIÓN AFROBRASILEÑA”?

Este artículo presenta extractos de la investigación en curso que tiene como objetivo construir una discusión sobre la ilustración en la producción editorial entendida como literatura afrobrasileña (libro). A partir del cuestionamiento de Imaginario, Literatura, Educación y Artes Visuales, principalmente, preguntamos sobre la clasificación de las ilustraciones afrobrasileñas en la colección de Editorial Quilombos (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017). Tomamos como fundamento teórico inicial, para construir argumentos que cuestionen la ilustración y, también, la acción del artista al hacerlo, el concepto de identidades (HALL, 2001), interlugares y performatividad (BHABHA, 1998), imaginario. (CASTORIADIS, 1982), memoria (TEDESCO, 2014), Arte afrobrasileño (CONDURU, 2007), colecciones como archivos violados (MELENDI, 2015), análisis de imágenes incluyendo la técnica, composición, poética y las posibilidades de fructificación de la discursos visuales, políticos e imaginarios del artista (BLEIKER, 2015). Con el objetivo de identificar y verificar las ilustraciones en las principales publicaciones de la colección de las editoriales seleccionadas.

**Palabras clave:** ilustración literaria; Editorial Quilombos; heteroidentificación; colección.



## Introdução

Ao longo da história, a educação no Brasil sofreu mudanças que acarretaram, entre outras consequências, novas maneiras de produção literária. Nesse contexto, destacam-se duas buscas: a primeira, preenchimento da lacuna na pesquisa histórica a partir do olhar do negro e do indígena, compondo uma literatura científica a esse respeito; e a segunda, incentivar a publicação de tais conteúdos, em prosa e em verso, para aumentar o acesso e alcançar o maior número de leitores, das mais variadas faixas etárias e situações socioeconômica-culturais (apresentando/reconstruindo personagens com aparência, protagonismo e enredo capazes de oferecer uma versão com elementos positivos e complexos ficcionalmente).

A partir do momento em que a questão da diversidade cultural passa a ser discutida sob o viés da configuração étnico-racial brasileira: negros, indígenas e brancos, uma mudança de perspectiva das discussões, abordagens e produção de material para o ensino-aprendizagem é promovida. Esse fator contribui, por conseguinte, para uma abertura comercial, incentivada, inclusive, pelas esferas dos governos federal, estadual e municipal. No segmento editorial, por exemplo, grandes editoras que não contavam em seu acervo de publicações estrangeiras com nenhum exemplar de livros para o público infantil e infanto-juvenil com o imaginário e mitologia africanos, se dispuseram a importá-los.

No Governo Federal, temos as ações desenvolvidas desde o ano de 1997 por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que organiza, periodicamente, o incentivo à leitura ampliando e atualizando o acervo de publicações das escolas públicas nacionais de educação básica cadastradas no Censo Escolar – pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). São atendidos alunos e professores mediante o acesso à cultura e incentivo à leitura por meio da distribuição de

acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O Programa possui três ações, sendo que duas são direcionadas para a informação e discussão metodológica, PNBE do professor e PNBE Periódicos, respectivamente.

Além disso, essa nova demanda por publicações afro-brasileiras, africanas e indígenas também fortaleceu pequenas editoras especializadas em publicações sobre e com esses dois grupos do recorte social brasileiro, bem como ampliou a conexão com países africanos de língua portuguesa. Recorreremos aqui como discurso e orientação metodológica, de certo modo, à pesquisa de Fabiane Cristine Rodrigues e Luiz Henrique Silva de Oliveira (2017) ao designarem como Quilombos Editoriais a filosofia e a produção de editoras que se dedicam a incentivar, publicar e evidenciar a produção literária dos negros brasileiros.

Ponderando uma formação e experiência como ilustrador e com os pressupostos teórico-metodológicos construídos durante a pesquisa, a proposta consiste em verificação dos acervos, em um recorte temporal a definir, e, conseqüentemente, das publicações literárias infantil e infantojuvenil da(s) editora(s) que compõem o Quilombo Editorial definido por aqueles autores. Dentre as possibilidades, a pesquisa busca considerar os recursos visuais utilizados na criação dos personagens em publicações diversas. Como apontado no título, tal consideração busca verificar os aspectos formais dessas imagens que representam o entendimento de obra gráfica editorial em consonância com os discursos contemporâneos (decoloniais) de literatura afro-brasileira/negro-brasileira. Nesse percurso, a investigação amplia a possibilidade, também, para um olhar sobre o perfil dos ilustradores desses Quilombos Editoriais. Quando falamos de representação étnico-racial estamos falando de muitas questões e uma delas é a possibilidade de se ver em um objeto do conhecimento de forma construtiva. No bojo das discussões e construções conceituais da arte e literatura afro-brasileira, o sujeito que produz é importante para o reconhecimento e análise do objeto em questão.

A jornalista Danúbia Andrade (2009), no artigo *A mulher negra na telenovela brasileira: entre a invisibilidade e a resistência*, discute e analisa a representação do negro e a representatividade do personagem na construção da identidade do telespectador no produto midiático mais consumido pelo brasileiro, a telenovela. Ela corrobora sua análise a partir do conceito de identidades temporárias dos sujeitos pós-modernos de Stuart Hall (2001) em *A identidade cultural na pós-modernidade* e da discussão dos processos ambíguos de construção de identidades de Ana Lucia Enne (2006) em *À perplexidade, a complexidade: a relação entre consumo e identidades nas sociedades contemporâneas*. Então, a partir dessas relações, Danúbia Andrade (2009, p. 139) fala sobre as configurações do indivíduo sobre sua própria identidade:

Trata-se, portanto, de um processo ambíguo. Por um lado, confere-se ao sujeito a responsabilidade e a autonomia na construção de suas representações e papéis sociais, garantindo a reconfortante sensação de que estas escolhas se dão livres de quaisquer mecanismos de pressão social. Mas, ao mesmo tempo, por meio de uma enorme engrenagem cujo lugar central se daria através dos diversos veículos de comunicação, estimulando-o a consumir não só para satisfazer necessidades primárias e marcar posições sociais: o consumo passa a ser uma via pela qual o sujeito constrói a si mesmo. Nesse sentido, é preciso mensurar qual a importância dos discursos midiáticos para a (re)construção das identidades em tempos de modernidade líquida. Uma vez que os produtos da mídia têm a capacidade de conformar a identidade, oferecendo aos seus espectadores modelos daquilo que, para ela, significa ser homem ou mulher, jovem ou velho, bem-sucedido ou fracassado, bonito ou feio, desejável ou desprezível. Acreditamos que a cultura da mídia oferece a base sobre a qual muitas pessoas constroem seu senso de classe, de raça e etnia, de nacionalidade, de sexualidade; com efeito, ela nos ajuda na constituição das nossas identidades e na determinação do que seja o Outro, o diferente do que somos.

Dessa forma, entendemos que os discursos construídos nos veículos de comunicação de massa e, também, no texto literário e seu con-

sumo podem servir de base ou única fonte para essa (re)construção de identidades na contemporaneidade. E, para nos aproximarmos ainda mais do objeto da pesquisa, uma publicação literária pode ser essa fonte. Um livro, uma obra que é composta por textos e/ou imagens. Seria interessante que a imagem nessa literatura, que serve de base para a construção dessas identidades, pudesse acompanhar a discussão étnico-racial que se amplia na contemporaneidade. Como consumidores conscientes e emancipados, não nos interessa uma literatura que só ofereça a imagem do negro e do indígena como servente passivo, sinônimo de ignorância, demonizado e inconsciente de seus valores e história. As escolas, ao manterem um acervo, podem oferecer uma amostragem dessa mudança histórica na literatura, contribuindo para a discussão crítica no contexto escolar.

Assim, a pesquisa justifica-se pela busca de problematização das obras literárias infantojuvenis que apresentam um fenótipo moderno e contemporâneo para o negro nos acervos dos Quilombos Editoriais, pois o livro ilustrado tende a servir como instrumento para o reforço do preconceito e do estereótipo em relação ao corpo negro, seu imaginário e relações sociais (família, trabalho, religião), podendo, através de imagens com tratamento plástico inferior, se comparado com personagens brancos, reforçar a representação animalésca que a literatura vem oferecendo ao longo dos anos (OLIVEIRA, M., 2018). Dessa maneira, a problematização das imagens veiculadas nas obras literárias disponíveis nesses acervos tende a oferecer mais um viés para a decolonização da educação em sua amplitude, incluindo aqui a poética das artes visuais e, conseqüentemente, discutindo a cultura e as relações étnico-raciais. Um posicionamento político, uma espécie de ação afirmativa editorial que foi responsável pelo lançamento de alguns títulos e autores que marcaram uma geração. Questionando, inclusive, o perfil do ilustrador (heteroidentificação) responsável pelas imagens veiculadas por essas editoras e acolhidas pelo público leitor e pelo público

pesquisador (academia, mediadores de leitura, produtores culturais, produtores de conteúdo para redes sociais, entre outros).

## Preparando a base para o desenho

Em uma breve revisão da literatura, apontamos alguns trabalhos que envolvem a publicação literária, a escola, a ilustração e programas institucionais de formação de acervo. Destacamos as pesquisas que se aproximam da proposta deste projeto e que, de alguma forma, possam contribuir para a construção metodológica e teórica. Almeida (2016) acessa a premiação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), na categoria Criança. Essa autora já utiliza um filtro de uma instituição que representa um selo de qualidade para publicações literárias no Brasil. O objeto de pesquisa é o livro ilustrado em todos os seus aspectos como objeto impresso. Almeida (2016) entende o livro ilustrado como um produto complexo do nicho literário e que essa complexidade e significação perpassam por, pelo menos, três dimensões: material, verbal e visual. Nesse interim, essa pesquisadora se dedica à mediação de leitura que considera todo o livro, desde as informações pré-textuais contidas na capa e, também, na quarta capa. Freitas (2014) faz uma seleção das publicações selecionadas pelo programa da prefeitura de Belo Horizonte. Na pesquisa, essa autora propõe uma relação com os currículos escolares e aponta que as publicações, como instrumentos de luta social, são ferramentas discursivas. Nessa perspectiva, Freitas (2014) investiga a representação de personagens negros e indígenas, mas não se detém nos aspectos formais das artes visuais. Aleixo (2014) traz uma inserção no campo criativo do ilustrador escritor. Discute o livro ilustrado a partir da produção de cinco autores que se dedicam à escrita e, também, à ilustração de suas próprias obras e de outros autores e autoras. Com essa situação, essa autora questiona como acontece o diálogo entre texto e imagem

a partir de uma única autoria. E, por conseguinte, aponta alguns nomes emblemáticos, para Aleixo (2014), na produção literária infantil e infantojuvenil de livros ilustrados. Contudo, o perfil e as publicações não trazem o negro como um dos autores ilustradores para a categoria. No entanto, Aleixo (2014) problematiza o processo criativo inerente às artes visuais e, também, no campo das artes gráficas: imagem, paginação, diagramação e dimensão do livro, entre outras observações.

A partir de então, para o trabalho, com base nos conceitos de construção de identidades, identidade cultural, relações étnico-raciais e literatura, propomos a seguinte problematização: É possível identificar características recorrentes e convergentes que nos permitam falar em “ilustração afro-brasileira”, observando as experiências recentes levadas à cabo por espaços profissionais que Rodrigues e Oliveira (2017) chamam de Quilombos Editoriais?

Nesse íterim, a pesquisa adentra o campo em busca de enumerar as principais publicações infantojuvenis do acervo da(s) editora(s) selecionada(s). Nesse ponto chamamos atenção para a adequação do lócus de investigação, considerando os protocolos de isolamento social devido à pandemia do novo coronavírus. A análise dos aspectos formais e conceituais de cada título é uma etapa que, também, deve considerar a proposta editorial como um todo. Nesse momento, a possibilidade de estudar e identificar as convergências visuais das ilustrações nas obras investigadas pode apontar para a criação de uma lista de características e/ou recursos visuais que possam comungar com nossa hipótese sobre as convergências visuais possíveis nesse conjunto de imagens. Por fim, um objetivo latente em nossa pesquisa é a verificação do perfil dos ilustradores e ilustradoras de cada obra (heteroidentificação). O que pode nos conectar aos discursos sobre a classificação de arte e literatura afro-brasileira que, também, pressupõe a autoria como um elemento basilar para tais conceitos.

Para isso, nos orientaremos pela problematização proposta por Bleiker (2015). Esse autor

apresenta uma elaboração metodológica para a análise da fotografia e outros tipos de imagens:

Primeiro é a produção de imagens. A chave aqui é entender como as imagens são capturadas: não só o tipo de processos técnicos e escolhas que estão envolvidos, mas também quais as consequências políticas e éticas que seguem. [...] **O segundo é o desafio de compreender as próprias imagens** – ou seja, seu conteúdo real. [...] Numerosas complexidades estão envolvidas nos respectivos questionamentos. Com efeito, é imperativo investigar como as imagens interagem com outras mídias e objetos. Há dimensões macro e micro para essa tarefa. No nível macro, há o entrelaçamento de imagens com numerosos fatores materiais, culturais, simbólicos e outros fatores, incluindo ambientes de mídia e, em um sentido mais geral, todo o contexto sociopolítico em que as imagens ganham significados. No nível mais micro, há a necessidade de investigar a ligação entre as representações visuais e verbais. (BLEIKER, 2015, p. 103-104, grifo nosso).

Nesse ínterim, visualizamos como possibilidade de seleção das editoras e criação de critérios para a coleta de dados a utilização do último catálogo das publicações de cada editora. Considerando que esse catálogo é de acesso público, seria, também, um veículo importante para verificação das imagens oferecidas ao público leitor e pesquisador. Ainda nesse percurso,

o recorte temporal seria definido. Por fim, estamos estudando alguns critérios para a definição do lócus da pesquisa no contexto dos Quilombos Editoriais. Entre eles já podemos apontar o tempo de atuação da editora e a quantidade de títulos presentes do PNBE Literário (2008-2013), considerando que o alcance do público também pode ser considerado na discussão de formação do leitor (aspecto discutido nos pressupostos dos Quilombos Editoriais e nos discursos sobre a literatura na escola).

O Quadro 1 a seguir (em construção) já pode nos apontar algumas questões relacionadas à discussão comercial e à situação dos Quilombos Editoriais no mercado, dialogando com indicação inicial sobre a abertura proporcionada pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), atualizada pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), e a “oportunidade” de publicação para as grandes editoras. Mais um dado interessante é a indicação do(a) ilustrador(a) após o nome do(a) autor(a), precedido de um hífen, em algumas listas. Aqui não sabemos afirmar se essa informação ficava à cargo da editora no ato do cadastro da obra para seleção. Contudo, podemos observar recorrência da ilustradora Luciana Justiniani Hees em duas publicações da Editora Pallas.

**Quadro 1** – Quantitativo PNBE 2006 / 2013

PNBE	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ed. Pallas	1) Sikulume e outros contos africanos (Júlio Emílio Braz);	(*)	1) O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas (Luciana Justiniani Hees – Adilson Martins); 2) Lendas de Exu (Adilson Martins); 3) Terras de palavras (Fernanda Felisberto da Silva);	(*)	1) Erinlé, o caçador (Adilson Antônio Martins – Luciana Justiniani Hees);	(*)	1) Há prendisajens com o xão (Ondjaki); 2) Cachorro velho (Teresa Cárdenas – Joana Angélica D’Ávila Melo);

Mazza Ed.	1) Leite do peito (Gení Guimarães);	(*)	1) Bebo chá enquanto os patos grasnam (Leida Lusmar Rodrigues Botelho);  2) Um menino invisível (José Marcelo Rodrigues Freire);  3) Contos de Mirábile (Édimo de Almeida Pereira);	1) Betina (Nilma Lino Gomes – Denise Cristina do Nascimento);	1) Omo-Oba: histórias de princesas (Kiusam de Oliveira);	(*)	1) Sete diásporas íntimas (Lande Onawale);
Nandyala Ed.	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)
Ed. Ogum's T. N.	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)
Ed. Malê	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)
Ciclo Contínuo Ed.	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Brasil (2016).

**Nota:** (\*) Nenhum título selecionado pelo PNBE.

## Os Quilombos Editoriais como espaços de construção, publicação e manutenção da produção gráfica negra

Desde a chegada dos primeiros negros e negras sequestrados do continente africano no solo do que hoje chamamos de Brasil, temos observado a importância das organizações coletivas entre eles para sua própria sobrevivência, produção e ressignificação de valores e saberes de suas culturas. Retomamos, mais uma vez, aqui o conceito de performatividade (BHABHA, 1998) para entendermos o comportamento desses corpos negros a partir do discurso cultural. Conceito que dialoga bem com a epistemologia sobre a literatura apresen-

tada no Quadro 1 e, por conseguinte, podemos estabelecer o mesmo entendimento para os *Quilombos Editoriais* (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2017, p. 4997):

[...] redes editoriais criadas e mantidas por autores negros como forma de resistir aos filtros editoriais estabelecidos pelas demais editoras e garantir a circulação de obras e autores negros, com discursos afrocentrados e temas pertinentes à totalidade de sua vivência enquanto indivíduos.

Nessa definição podemos identificar o que a performatividade propõe como uma ação construtora entre os atritos das *nuances* sociais. E, nesse contexto, a busca por proposições para valorizar e tornar pública a produção literária negra e suas características. A ação de publicar é tão pertinente quanto o ato editorial

em si, pois essa ação é capaz de tornar o autor e sua obra “vivos” na sociedade, implicando diretamente no entendimento do que poderia ser a literatura brasileira. A exposição e preenchimento das lacunas da pesquisa acadêmica sobre a literatura também está implícita nos trabalhos publicados por esses quilombos editoriais. O que retoma a importância das organizações coletivas para o enfrentamento das imposições cerceadoras resultantes do processo de colonização e expansão do Brasil e seus pensamentos racistas.

[...] quilombos editoriais entendo um conjunto de iniciativas no campo editorial comprometidas com a difusão de temas especificamente ligados ao universo afrodescendente, com claro propósito de alteração das configurações do imaginário social hegemônico. [...] As casas ou quilombos editoriais fazem parte de amplas redes de sociabilidade entre negros. [...] São exemplos das redes de sociabilidade a Imprensa Negra (séculos XIX e XX); a Frente Negra Brasileira (FNB); o Teatro Experimental do Negro (TEN); a série literária Cadernos Negros; o grupo Quilombhoje; o Movimento Negro Unificado (MNU). (OLIVEIRA, L, 2018, p. 157).

Essas redes de sociabilidade atuam, paralelamente, na produção de subsídios epistemológicos para o entendimento da negritude em solo brasileiro. E, também, como cânones para nossa pesquisa. Pois a partir desse campo pretendemos perscrutar nossa hipótese sobre a produção de ilustrações que, por sua vez, passam a ser referência iconográfica para esse discurso editorial.

Os quilombos editoriais atuam exclusivamente no campo da publicação (principalmente individual de autores negros) e da intervenção cultural. Dentre eles, destacamos a **Tipografia Fluminense de Brito e Cia. e a Empresa Tipográfica Dous de Dezembro, criadas por Francisco de Paula Brito; a Editora Pallas; a Mazza Edições; a Nandyala Editora; a Editora Ogum's Toques Negros; a Editora Malê; e a Ciclo Contínuo Editorial.** (OLIVEIRA, L., 2018, p. 157-158, grifo nosso).

Enfim, os quilombos editoriais também são responsáveis pela produção gráfica editorial

adquirida pelo PNBE, que, por sua vez, atualiza os acervos escolares. Tal rede possibilita a ampliação da formação de leitores negros e não negros, atuando diretamente na base da educação escolarizada.

## O acervo literário como espaço potencializador das relações cotidianas com a memória, a política, a arte, a educação e a história

Melendi (2015), ao criticar a produção em fotografia e a utilização da imagem fotográfica para resultar em outras práticas das artes visuais contemporâneas, parte dos lugares dos guardados. Lugares esses responsáveis por acondicionar toda a força de um conjunto de imagens fotográficas, independentemente do fim a que serviu: ciências médicas, jornalismo, memória familiar e táticas forenses, entre outros. Enquanto esse arquivo é mantido, as histórias ali dentro ficam latentes, pulsando, dormidas, até que um movimento de busca, uma ação de pesquisa, uma reviravolta da natureza possa trazer à tona uma ou um conjunto de imagens.

Os arquivos mantêm uma existência discreta. Por mais que os invoquemos, dia após dia, por mais que se publiquem livros e catálogos sobre eles, eles permanecem silenciosos, quase ocultos nas suas moradas sombrias. Até que, de repente, algo acontece. O que acontece é sempre uma catástrofe: natural – inundações, incêndio, soterramento – ou provocada – vandalismo, descuido, roubo. Ou o avesso de uma catástrofe: o arquivo é aberto ao público. Paradoxalmente, esses acidentes inesperados tiram o arquivo de sua inércia. Se, quando íntegro ou oculto, vivia uma vida precária e muda, agora que foi atingido, renasce cheio de honra, como um mutilado de guerra que não oculta suas feridas nem disfarça suas cicatrizes. O arquivo vulnerado parece sempre estar mais vivo que o arquivo intocado: um arquivo improvável no qual os rastros da memória perfilar-se-iam perfeitos e imóveis, cada qual no seu lugar, na calma vigilante dos cemitérios. (MELENDI, 2015, p. 69).

Nesse movimento, outras possibilidades vêm à tona: a arte, a história, a memória e a política. São pontos que nos elucidam a questionar as possibilidades das imagens disponíveis nesses arquivos agora mutilados.

## Cultura e identidade

Para o entendimento e entrelaçamento das questões levantadas pela pesquisa, é necessária uma compreensão de cultura contemporânea para podermos classificar as relações culturais e de troca de conhecimentos, evitando, assim, classificações rasteiras e reducionistas sobre a cultura do indígena e do negro brasileiro.

Para isso, partimos do entendimento de cultura discutido por Bhabha (1998). Ele discute as identidades do sujeito a partir de relações construídas nos interstícios das coisas, dos movimentos. Isso porque, segundo esse autor, “nos encontramos em momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p. 19). Assim, partimos do entendimento de que os produtos e processos produzidos ou resultantes na articulação de diferenças culturais são chamados de “entre-lugares”. E na articulação, em todo o processo de antagonismos, aproximações, negações, transformações, apropriações entre culturas diferentes, o sujeito encontra ali (ou exerce ali) uma produção que ressignifica, que dá novos valores, novos signos de identidades para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular ou coletiva.

Ainda nos interessa a performatividade (BHABHA, 1998) inerente ao processo de emate cultural, essa articulação social da diferença. Os discursos que buscam definir e entender a produção de arte do negro brasileiro também podem nos ajudar a entender essa performatividade. Conduru (2007, p. 9), na introdução do seu livro *Arte Afro-Brasileira*, levanta uma série de questões a respeito do assunto:

O que é arte afro-brasileira? É a arte produzida pelos africanos trazidos ao Brasil, entre os séculos XVI e XIX, para serem escravizados? É a produção artística de seus descendentes, escravos ou livres, independentemente do tema? A identidade é determinada por quem faz, pela autoria? Ou é afro-brasileira toda arte na qual a negritude está representada, seja ela feita por africanos e afrodescendentes no Brasil, ou não? O fator determinante é a temática? Ou são afro-brasileiras apenas as obras em que autoria e tema estão vinculados aos africanos e seus descendentes no Brasil?

Essas perguntas são fundamentais, uma vez que nos ajudam a perceber a complexidade dessa abordagem, ainda tratada, muitas vezes, de forma simplista. E, em diálogo com a história da arte brasileira, a influência do negro em sua construção e o negro como um ser pensante capaz de produzir conhecimentos, emergem ainda outras questões: onde, quando, em que situação e quem seria esse negro?

Se por um lado a temática é uma característica marcante quando se pensa em arte negra, por outro se revela como um dos principais pontos do preconceito. Um exemplo disso é o forte caráter da religiosidade na produção artística afro-brasileira, muitas vezes percebida no senso comum como fetiche ou objetos de feitiçaria associados a uma produção popular ingênua. E, nessa perspectiva, fica à deriva de um estudo apurado dentro da sua relevância cultural, desconsiderando que foi principalmente na religiosidade que o negro conseguiu manter-se conectado à sua cultura.

Como contraponto, há o estudo da produção material utilitária grega e a sua ligação com os deuses, valorizada nas páginas dos livros de História e de História da Arte e como parte dos currículos escolares. Ou seja, é legitimada socialmente, enquanto as religiosidades africana e afro-brasileira são discriminadas e tratadas, não raramente, como tabu, esvaziadas em sua potência na produção artística negra.

Somente a partir das décadas de 1930 e 1940 a arte afro-brasileira começa a deixar a clausura e ganhar espaço na produção da época. Contudo, seu percurso foi marcado pelo

paralelismo com a arte popular, esta também esvaziada em sua expressividade e significação. Nesse contexto, os artistas afro-brasileiros “abandonam o anonimato e alguns deles começam a trabalhar dentro do conceito das chamadas artes ‘popular’ e ‘primitiva’, encorajados pelo movimento modernista e pela busca do nacionalismo” (MUNANGA, 2000, p. 105).

Nesse contexto, as questões colocadas por Conduru (2007) são fundamentais por provocarem uma discussão primordial em relação às ideias que se tem sobre a arte afro-brasileira. Além disso, mostram, de maneira bastante clara, a necessidade de se refletir sobre todo o percurso do negro no solo brasileiro, desde o sequestro no continente africano, passando pela acomodação dos corpos e mentes em um novo território e a novos costumes, discutindo ainda a sua libertação e envolvimento social pós-Abolição.

Ao questionar se a arte é determinada por quem produz, Conduru (2007) nos convida a relacionar as condições sociais do negro com o objeto artístico. Ou seja, o sujeito é importante para um diálogo consistente sobre a produção material ligada à cultura afro-brasileira. No caso, o negro é seu potencializador, como reforça Lody (2005) ao afirmar que “o objeto é amalgamado pelo autor, é uma representação e resultado de uma reflexão”. Para ele, “o estudo dessas representações materiais sem um estudo focado no feitor, a torna vazia”.

Nesse sentido, se evidencia que, ao se tratar a arte afro-brasileira, o negro é a origem. A importância de um negro artista envolvido, em sua produção, com o pensamento estético, mitológico e social é um dos principais fatores para sua filiação a esse grupo

É importante considerar que na produção contemporânea a temática toma novos contrastes, possibilidades e situações que envolvem o sujeito, o objeto e, por vezes, o observador na problemática de sua conjuntura.

Ainda seguindo uma reflexão para a relação entre cultura e identidade, o que propomos a seguir é apresentado por Glissant (2005) a

partir da distinção da noção de raiz única e de rizoma feitas por Deleuze e Guattari. Segundo Glissant (2005, p. 71), “esses autores propõem, do ponto de vista do funcionamento do pensamento, o pensamento da raiz e o pensamento do rizoma. A raiz única é aquela que mata à sua volta, enquanto o rizoma é a raiz que vai ao encontro de outras raízes”.

Ele aplica esses pensamentos ao categorizar as culturas em atávicas e compósitas, em que “a cultura atávica é aquela que parte do princípio de uma Gênese e do princípio de uma filiação, com o objetivo de buscar uma legitimidade sobre uma terra que a partir desse momento se torna território” (GLISSANT, 2005, p. 72). As culturas compósitas são formadas pela aglutinação dos conhecimentos do colonizador e da terra colonizada. E, nessa última leitura cultural, pode-se encontrar uma cultura atávica (preservação ou resquício da cultura do povo colonizado) e a própria compósita ocupando o mesmo território. Nessas culturas, a noção de identidade se dá exatamente dessa relação entre raiz única e rizoma.

Nesse liame, no Brasil temos um entrelaçamento de cultura atávica, a indígena, e a cultura compósita, que podemos exemplificar com a relação dos negros, índios e portugueses. Não consideramos a cultura afro-brasileira como atávica, mas podemos relacioná-la ao pensamento de rastro/resíduo apresentado pelo próprio Glissant (2005), que busca, no acúmulo de relações, resgatar os princípios de um conhecimento que ficou soterrado nas entrelinhas, sobreposto pelas relações de dominação e eliminação de uma cultura atávica sobre outra para tomar um território.

Não seguimos o rastro/resíduo para desembarcar em confortáveis caminhos; ele devota-se à sua verdade que é a de explodir, de desagregar em tudo a sedutora norma. Os africanos, vítimas do tráfico para as Américas, transportaram consigo para além da imensidão das águas o rastro/resíduo de seus deuses, de seus costumes, de suas linguagens. (GLISSANT, 2005, p. 83).

Por fim, o entendimento de cultura como interstício (BHABHA, 1998) e como compó-



sita e rastro-resíduo (GLISSANT, 2005) nos ajudam e entender o sujeito que se manifesta performaticamente nos entre-lugares, de forma conflituosa ou não, para produzir arte, retomando e ressignificando símbolos e, ainda nesse movimento, (re) constrói sua identidade.

## Sobre a Literatura Afro-Brasileira e Indígena

Ao discutirmos uma definição de literatura Afro-Brasileira e Indígena, buscamos a mesma reflexão ao se questionar a produção artística sobre esse recorte. Nos interessa o tratamento do assunto e a autoria. Um interesse que dialoga com o entendimento de interstício e de performatividade (BHABHA, 1998). O que esses sujeitos produzem a partir dessas indagações utilizando ferramentas que, a princípio, não eram para eles. Portanto, entendemos que essas discussões se alinham para refletir sobre o objeto, suas metáforas e, também, sobre o sujeito que o articula. Nesse ínterim, o que pretendemos é apresentar, rapidamente, uma breve discussão sobre esses conceitos na literatura que transbordam questionamentos para os estudos das relações étnico-raciais.

Para tanto, a discussão do sujeito e sua historicidade na construção da sociedade brasileira permeia essa classificação para delimitar diferenças de conceitos próximos já cristalizados pelos estudos literários e culturais. No contexto de autoria, o que era apenas objeto se apropria do lugar discursivo no campo literário. O objeto torna-se o criador, autor e artista que, também, conceituam na perspectiva de construir e avaliar esse viés literário.

Sob o conceito de indígena reconhecem-se, atualmente, sob o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 305 grupos étnicos, com culturas e histórias próprias, falando 274 línguas. Portanto, encontrar uma denominação de referência geral não é muito simples. Outras expressões, embora menos usadas, vêm se apresentando na tentativa de caracterizar esse campo de interesse, como Literatura Nativa, Literatura das Origens,

Literatura Ameríndia e Literatura Indígena de Tradição Oral. (NOVAIS, 2018).

Essas várias nomenclaturas buscam uma associação com esses grupos étnicos que aqui estavam antes das entradas dos europeus, considerando suas características culturais. Nesse bojo, mitos fundadores, histórias cerimoniais, relatos sobre animais e sobre a vida nas comunidades e nas cidades de forma geral. Em uma perspectiva semelhante, a Literatura Afro-Brasileira problematiza as questões étnicas, sociais, culturais e estéticas, além da construção conceitual reconfigurando o entendimento da literatura brasileira e do consumo em relação aos leitores e programas governamentais.

No alvorecer do século XXI, a literatura afro-brasileira passa por um momento rico em realizações e descobertas que propiciam a ampliação de seu corpus, na prosa e na poesia, paralelamente ao debate em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira *tout court*. Enquanto muitos ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita: ela tanto é contemporânea quanto se estende a Domingos Caldas Barbosa, em pleno século XVIII; tanto é realizado nos grandes centros, com dezenas de poetas e ficcionistas, quanto se espalha pelas literaturas regionais. (DUARTE, 2018, p. 1).

Nessa perspectiva, temos um debate, também no contexto negro, da nomenclatura para discutir e classificar essa produção. Temos, principalmente, os termos Literatura Negra e Literatura Afro-Brasileira, em que o primeiro é marcado por uma escrita de protesto contra o racismo, um viés vinculado ao movimento negro brasileiro. Um veículo editorial representativo dessa produção, desde 1978, são os Cadernos Negros. Duarte (2018) entende que o termo fica limitado e enfraquecido por ser tão amplo no contexto histórico da literatura já consolidada academicamente e que a escrita militante seria só uma das possibilidades dessa discussão:

[...] vejo no conceito de literatura afro-brasileira uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico [...], quanto o dissimulado lugar de anúncio [...]. Por isso mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária. (DUARTE, 2018, p. 6).

Defendendo esse conceito, Duarte (2018, p. 8) lista alguns identificadores que explicitam o termo como uma alternativa mais interessante para esse fim:

[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo.

Já Novais (2018) discute a partir de uma abordagem mais geral, mas aponta, também, algumas características que vão ao encontro do que já foi apresentado até então no contexto afrodescendente. Esse autor apresenta um panorama que evidencia, além do sujeito e suas questões culturais tradicionais e contemporâneas, o sistema literário que, de um jeito ou de outro, atua na definição do que seria literatura.

Em **perspectiva ampla**, diríamos que essa produção cultural assinala textos criativos em geral (orais ou escritos) produzidos pelos diversos grupos indígenas, editados ou não, incluídos aqueles que não se apresentam, em um primeiro momento, como constituídos a partir de um desejo especificamente estético-literário intencional, como as narrativas, os grafismos e os cantos em contextos próprios, ritualísticos e cerimoniais. [...] Em **perspectiva restrita**, a expressão Literatura Indígena tem sido utilizada para designar aqueles textos editados e reconhecidos pelo chamado sistema literário (autores, público, críticos, mercado editorial, escolas, programas governamentais, legislação), como sendo de autoria indígena. (NOVAIS, 2018, grifo nosso).

Nesse sentido, a discussão ainda nos elucida aos pontos definidos por Novais (2018) quando defende seu ponto de vista: “[...] três dimensões se evidenciam nessa produção: a política (questões de identidade), a cognitiva (preservação de conhecimentos tradicionais e da memória social) e a estética (configuração do sensível).”

Por fim, nossa intenção, ao evidenciarmos essas discussões e selecionarmos esses conceitos como norteadores, é construir suportes teóricos na literatura, fortalecendo a abordagem da pesquisa. Sendo assim, não nos deteremos em discutir o que seria Literatura em si mesma, pois nosso intuito é questionar as imagens que são veiculadas nas obras classificadas a partir dessas definições.

## Espaços de memória e o imaginário

Ainda para consolidar nosso entendimento e a aproximação desses conceitos de cultura como compósita, rastro-resíduo e interstício, é fundamental falarmos da memória viva, rememorada e ampliada desses indivíduos (o grupo que compartilha memórias, símbolos e costumes como patrimônio cultural e os indivíduos performáticos). Aqui, discutiremos a Memória Coletiva (TEDESCO, 2014) e o imaginário como rearranjo de símbolos tradicionais (CASTORIADIS, 1982).

Ao construirmos discursos, estudos, proposições, classificações, enfim, em nossas relações cotidianas costumamos inventar coisas, inventamos histórias. O imaginário é isso. É a “invenção absoluta (uma história imaginada em todas as suas partes) ou um deslizamento, um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações normais ou canônicas” (CASTORIADIS, 1982, p. 154). Então, se dissermos que as culturas podem acontecer em um mesmo território, as ditas culturas compósitas que procuram se manter de algum jeito conectadas a uma construção

tradicional, mesmo que essa tradição possa ser contestada pelo local/grupo de origem (o que herdamos do português, do holandês e do italiano, principalmente), já não são tão tradicionais quanto à origem.

Como já se discute o rastro-resíduo sobre a cultura afro-brasileira, existiu uma reconstrução a partir do que o novo território oferecia e, ainda, dentro dos limites de socialização desses costumes tradicionais do continente africano. O imaginário é latente nessas reinvenções. O imaginário e o simbólico mantêm uma relação direta de transformações, personificação e abstração. O primeiro utiliza o segundo para existir, tomar forma, partir do abstrato para o palpável. E, por outro lado, o simbólico também se utiliza do imaginário para se reinventar e existir nas gerações.

O delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitos de ‘imagens’, mas estas ‘imagens’ lá estão como representando outra coisa: possuem, portanto, uma função simbólica. Mas também, inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária. Pois pressupõe a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é. (CASTORIADIS, 1982, p. 154).

Assim, a relação entre o pensamento racional mágico que cria e recria significados no campo do imaginário abstrato e o campo simbólico é complexa, mas diretamente ligados a uma existência dialógica. Uma relação de existência no campo do discurso, da expressão do pensamento com a matéria, com a imagem sedimentada.

Ainda presente nesse contexto, podemos destacar a memória. A memória em uma dimensão coletiva (TEDESCO, 2014) que pode conservar, rememorar e transmitir entre as gerações seus valores, saberes, imagens e outros elementos representativos do campo da identidade de seus membros.

Desse modo, a memória coletiva tende a estar em consonância com o conjunto das representações de formas de vividos temporais que cada grupo social produz, institucionaliza, pratica e transmite por meio de formas variadas de

socialização e de interação entre os membros e, desses, com outros. (TEDESCO, 2014, p. 81).

A memória dialoga diretamente com nossa discussão de imaginário e simbólico. Ela existe e se transforma no campo abstrato e pode habitar e ser representativa para a identidade de grupos sociais. Com o passar do tempo, com o advento da modernidade e reestruturação do pensamento humano, a relação com o patrimônio social tensiona e a memória patrimonial passa

[...] a determinar e apontar a relação e redefinição no contexto social e histórico. Passa a ser entendida e relacionada com a seleção e atribuição de determinados valores, que passa a se tornar representação social e histórica, ou seja, uma relação estabelecida entre um objeto material/simbólico ou imagem presente ou algo ausente. (TEDESCO, 2014, p. 82).

Então, aqui a memória é uma construção social que, ao ser materializada, ganha um *status* de sagrado, de indestrutível, personificando (tornando vivo, palpável), institucionalizando aspectos de determinado grupo. No jogo da construção de identidades, sendo ele pacífico ou elaborado com insurgências, essa memória é ressignificada e pode ser empunhada como ferramenta de empoderamento, de marcação de território no diálogo com o outro e com os seus.

## Esboço final do desenho: a ilustração literária e as pesquisas sobre a Literatura Infantojuvenil

Primeiramente, é importante apontarmos que a pesquisa se estabelece no campo da produção de Literatura Infantojuvenil, considerando a produção editorial com a utilização de ilustrações para esse segmento. Para isso, consideraremos os livros de imagens (produção gráfica com foco no público infantil ainda em processo de letramento, principalmente) e as demais publicações para esse público nas

quais a ilustração é parte indissociável do livro, como os livros-álbum, por exemplo.

Uma pesquisa norteadora, somada ao breve levantamento de pesquisas apresentado anteriormente, é a experiência concretizada por Araújo (2018) em que ela se propôs a organizar o estado da arte referente ao assunto que dá título ao propósito: *As relações étnico-raciais na Literatura Juvenil e Infantil*. O artigo traz uma revisão da literatura sobre a produção literária infantil e juvenil. Reúne pesquisas entre os anos de 2003 e 2014. Segundo a autora, é resultado da captação de pesquisas para o projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte”, de sua própria autoria. A pesquisa, a partir de três teses e dez dissertações, resultou em duas categorias de análise: análise literária e escolarização da literatura, sendo, a princípio, a primeira categoria mais interessante para a nossa investigação em curso. “Análise literária: reúne os estudos que investigaram uma ou mais obras de um mesmo autor e cuja característica em comum é a interface com contextos históricos e sociológicos, em especial do passado.” (ARAÚJO, 2018, p. 62).

Essa autora utiliza a ideia de personagem para a discussão das pesquisas selecionadas. O que nos deixa no limiar do entendimento de que ela está se referindo ao texto e não às imagens (ilustrações), pois o uso da palavra ilustração não é recorrente no texto e, conseqüentemente, os aspectos formais e conceituais das imagens não são, aparentemente, analisados e discutidos como insumo para o estudo e conclusões apresentadas no texto.

Desde o surgimento do gênero literário endereçado à infância e juventude brasileira, denominado neste texto de Literatura Juvenil e Infantil (LIJ), vem sendo empreendida uma busca por produções que tenham assumido a valorização e o reconhecimento da diversidade humana como elemento agregador à qualidade artística de suas obras. Assim, tais estudos consideram que entre os critérios que definem a qualidade estético-literária de um livro está, portanto, o reconhecimento e a afirmação dos grupos humanos em sua diversidade cultural, social, étnica e racial. (ARAÚJO, 2018, p. 63).

Entendemos que quando essa autora (e as pesquisas elencadas) passa a discutir a qualidade estética da obra, ela já deixaria exposta a lacuna sobre a discussão do livro, pois, para nós, o entendimento da discussão da literatura dessa maneira tem que incluir o livro como um todo, o objeto livro, já que ele foi planejado inteiramente a partir de discursos e técnicas para atingir determinado grupo leitor. Ou seja, o livro tem que ser estudado fisicamente. Ele tem que ser manipulado, ele tem que ser lido. O pesquisador tem que experienciar as possibilidades daquela obra que não é apenas literária, mas, também, imagética. Para se discutir a capa (fonte e imagem), tem-se que verificar, também, o miolo do livro desde os elementos pré-textuais à informação contida na terceira e quarta capas.

Araújo (2018), ainda nesse levantamento bibliográfico, nos aponta e discute a cronologia sobre a produção literária brasileira para o público infantil e juvenil. Essa demarcação, que coincide com alguns autores, traz a questão do cânone e suas questões envolvendo a exclusão e/ou tratamento inferiorizante em decorrência do pensamento racista que persiste até nossos dias.

E é possível caracterizar essa dicotomia tomando algumas autoras referenciais: Nely Novaes Coelho, Fúlvia Rosemberg, Maria Cristina Soares Gouvêa e Maria Anória de Jesus Oliveira. Coelho (1990) propôs uma ‘divisão histórico-literária’ desse gênero literário no Brasil, tomando Monteiro Lobato como marco. Para tanto, a autora estabeleceu três grandes fases: a primeira, chamada de ‘Precursora ou pré-lobatiana’, que vai de 1808 a 1919, e que tem como principal característica a presença de narrativas orais de origem europeia com forte tendência ao moralismo, ao nacionalismo e ao didatismo; a segunda fase foi denominada de ‘Moderna ou período lobatiano’, entre as décadas de 1920 a 1970, cujas características relacionam-se à presença do maravilhoso e da desmistificação da moral tradicional e da verdade individual; já a terceira fase, chamada pela autora de ‘Pós-Moderna ou período pós-lobatiano’, seria a literatura produzida na contemporaneidade (desde 1970), em que predomina riam o experimentalismo

com a linguagem e com a imagem por meio de uma literatura inquietante e questionadora das convenções e valores da sociedade. (ARAÚJO, 2018, p. 63).

Entre outras questões analíticas tão importantes quanto, vamos destacar a conclusão de algumas autoras que verificaram que ainda na fase Moderna e seguindo para a fase Contemporânea, o tratamento dado às personagens negras ainda apresentavam e apresentam questões até então já apontadas pelos movimentos negros. Contudo, ainda levamos em consideração que Araújo (2018) se refere ao personagem textual como a própria explica em nota de rodapé na página 63, ao explicitar sobre o uso do vocábulo e a questão de gênero em sua grafia. Nesse sentido, introduzimos explicitamente o questionamento direcionado à imagem, à ilustração, pois na categoria de publicação editorial em questão, quando se fala de representação, o tratamento imagético é uma das principais referências, visto que, muitas vezes, é analisado como um espelhamento da vida cotidiana, o que dialoga perfeitamente com os questionamentos contidos nas fases histórico-literárias citadas.

Vale destacar, para o nosso interesse, que Araújo (2018, p. 69) utiliza o vocábulo “ilustração”, talvez em concordância com Ana Carolina Lopes Venâncio (2009 apud ARAÚJO, 2018), pela primeira vez no trecho a seguir:

A pesquisa de Ana Carolina Lopes Venâncio (2009) investigou um acervo de 20 obras do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) de 2008 voltada para estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da autora foi analisar, com base nos eixos de idade, gênero, raça e relativos à deficiência, como ‘a literatura infanto-juvenil pode, ao criar personagens e dotá-los de características e atributos, tanto atuar de forma a promover a diversidade como manter modelos e padrões de humanidade que venham a reforçar estigmas e preconceitos’ (VENÂNCIO, 2009, p. 12). Os resultados indicaram quantitativamente que houve uma diminuição na dicotomia de relações de subordinação entre personagens negras e brancas nas ilustrações, mas prevalecendo de forma explícita ou velada,

relações de subordinação nas tramas. Além disso, a ideia de diversidade proposta pelos livros do acervo acentuou hierarquias sobre o ‘personagem, branco, sem deficiência’ (VENÂNCIO, 2009, p. vi) como representante da espécie nos contextos dos livros analisados.

Nosso destaque para o uso desse vocábulo na pesquisa é para explicitar as lacunas nas pesquisas sobre o livro por inteiro. Observamos que Venâncio (2009 apud ARAÚJO, 2018) tem como objetivo o estudo da literatura infanto-juvenil e a criação de personagens na discussão da diversidade. Ou seja, aparentemente, a pesquisadora utiliza o entendimento de literatura englobando a ilustração. Não vemos, de imediato, uma separação discursiva da análise do produto editorial livro e da conceituação de literatura, pois, grosso modo, o conceito de literatura perpassa a oralidade (após intensos debates) e o ato de escrever e não diretamente o ato editorial de maneira completa (considerando a produção imagética a partir do texto selecionado, o projeto gráfico). Entendemos, por fim e para o andamento dessa pesquisa, que a construção do conceito de literatura independente da ilustração. A imagem não é definidora do que seria ou pode ser o gênero literário, mas a imagem está conectada à produção editorial que caracteriza o público leitor.

## REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Eliette Aparecida. **Palavras e imagens que tecem histórias**: ilustradores/escritores e a criação literária para a infância. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2014.
- ALMEIDA, Tatyane de Andrade. **Leituras do livro infantil ilustrado**: a mediação inerente à livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.
- ANDRADE, Danúbia. A mulher negra na telenovela brasileira: entre a invisibilidade e a resitência. In: LAHINI, Cláudia Regina *et al* (org.). **Cultura e diásporas africanas**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF,

2009. p. 137-152.

ARAÚJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun.2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57231>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BHABHA, Homi K. Locais da cultura. In: BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 19-42.

BLEIKER, Roland. Imagem, método, texto: entendendo a política da fotografia. In: CUNHA, Guilherme; VILELA, Bruno. **Espaços compartilhados da imagem**: caderno de reflexões críticas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Circuito, 2015. p. 100-107.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PNBE**: acervos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>. Acesso em: 25 set. 2016.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-Brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 14 ago. 2018.

ENNE, Ana Lúcia S. À perplexidade, a complexidade: a relação entre consumo e identidades nas sociedades contemporâneas. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 3. n.7, p. 11-29, 2006.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH**: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 2014. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2014.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LODY, Raul. Por uma história da arte afrodescendente. In: FALCAO, Andréa (org.). **Seminário Arte e Etnia Afro-Brasileira (2004: Rio de Janeiro)**. Rio de Janeiro: IPHAN/CNFCP, 2005. p. 17-23.

MELENDI, Maria Angélica. O arquivo vulnerado ou as Guilherme. In: VILELA, Bruno (org.). **Espaços compartilhados da imagem**: caderno de reflexões críticas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Circuito, 2015. p. 69-76.

MUNANGA, Kabenguele. Arte Afro-Brasileira: o que é afinal? In: AGUILAR, Nelson (org.). **Mostra do redescobrimto**: arte afro-brasileira. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000. P. 98-111.

NOVAIS, Carlos Augusto. **Literatura indígena**. Verbete. Glossário CEALE/FaE/UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-indigena>. Acesso em: 14 ago. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. Os quilombos editoriais como iniciativas independentes. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 155-170, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/14367>. Acesso em: 07 maio 2020.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil brasileira. **Literafro**, o portal da literatura afro-brasileira, 30 jan. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/120-maria-anoria-de-jesus-oliveira-a-tessitura-dos-personagens-negros-na-literatura-infantojuvenil-brasileira>. Acesso em: 02 set. 2019.

RODRIGUES, Fabiane Cristine; OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **Quilombos Editoriais**. 2017. Disponível em: [https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017\\_1522244789.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522244789.pdf). Acesso em: 07 maio 2020.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória**. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

Recebido em: 30/03/2021  
Aprovado em: 07/06/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# QUE FIM LEVARAM TODAS AS CORES? AS IMAGENS QUE UMA POLÍTICA PÚBLICA CONTA PRA NÓS

Mariana Passos Ramalhete (IFES)\*

<https://orcid.org/0000-0002-6933-6552>

Samira da Costa Sten (UFBA)\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-5959-3600>

## RESUMO

Este artigo problematiza o tratamento dispensado às ilustrações do programa governamental *Conta pra Mim* (BRASIL, 2020a). Apresenta os avanços inerentes à literatura infantil na dimensão das relações étnico-raciais, bem como expõe o contexto histórico de implementação dessa política pública. A partir da contribuição de Vigotski, recorre aos conceitos de imaginação e criatividade e elege como *corpus* analítico duas ilustrações circunscritas na categoria “livros de ficção” presentes no acervo do programa. Argumenta que a atual política governamental ignora os avanços no campo da literatura infantil e das discussões e lutas inerentes à educação para as relações étnico-raciais, por meio de uma política de branqueamento. Conclui que tal intento se constitui em um obstáculo à imaginação, criação e fantasia e presta um grande serviço à manutenção de um imaginário social fundamentado em padrões eurocêntricos hegemônicos.

**Palavras-chave:** *Conta pra Mim*; literatura infantil; política pública educacional; relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

### WHAT IS THE END OF ALL THE COLORS? IMAGES THAT A PUBLIC POLICY TELLS FOR US

This article discusses the treatment given to the illustrations of the Governmental Program *Conta pra Mim* (BRASIL, 2020a). It presents the advances inherent in children’s literature in the dimension of ethnic-racial relations, as well as exposing the historical context of implementation of this public policy. Based on Vigotski’s contribution, it resorts to the concepts of imagination, and creativity, also chooses as its analytical *corpus* two circumscribed illustrations in the “fiction

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens da Universidade Federal do Espírito Santo (Nepefil/CE/UFES) e do grupo de pesquisa interinstitucional Literatura e Educação. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Venda Nova do Imigrante. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: [marianaramalhete@yahoo.com.br](mailto:marianaramalhete@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunto I da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Bahia, Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens da Universidade Federal do Espírito Santo (Nepefil/CE/UFES) e participa do grupo de Pesquisa, Imagens, Tecnologias e Infâncias. E-mail: [samira.sten@hotmail.com](mailto:samira.sten@hotmail.com)



books” category present in the program’s collection. It argues that current government policy ignores advances in the field of children’s literature and the discussions and struggles inherent in education for ethnic-racial relations, through a policy whitening. It concludes that such an attempt constitutes an obstacle to imagination, creation and fantasy and provides a great service to the maintenance of a social imaginary based on hegemonic Eurocentric standards. **Keywords:** *Conta pra Mim*; children’s literature; public educational policy; ethnic-racial relations.

## RESUMEN

### ¿QUÉ DARON TODOS LOS COLORES? LAS IMÁGENES QUE NOS DICE UNA POLÍTICA PÚBLICA

Este artículo analiza el tratamiento dado a las ilustraciones del programa gubernamental *Conta pra Mim* (BRASIL, 2020a). Presenta los avances inherentes a la literatura infantil en la dimensión de las relaciones étnico-raciales, además de exponer el contexto histórico de implementación de esta política pública. A partir del aporte de Vigotski, recurre a los conceptos de imaginación y creatividad y elige como *corpus* analítico dos ilustraciones circunscritas en la categoría de “libros de ficción” presentes en la colección del programa. Sostiene que la política gubernamental actual ignora los avances en el campo de la literatura infantil y las discusiones y luchas inherentes a la educación para las relaciones étnico-raciales, a través de una política de blanqueamiento. Concluye que tal intento constituye un obstáculo para la imaginación, la creación y la fantasía y proporciona un gran servicio al mantenimiento de un imaginario social basado en estándares eurocéntricos hegemónicos.

**Palabras clave:** *Conta pra Mim*; literatura infantil; política educativa pública; relaciones étnico-raciales.

## Considerações Iniciais

Em um país marcado pelo recrudescimento de políticas ultraconservadoras e neoliberais e, além disso, atingido pela pandemia do coronavírus (Covid-19), as inúmeras tentativas de genocídio indígena e negro, a agressão ao meio ambiente, o acirramento da desigualdade social e o abuso de poder se tornaram ainda mais visíveis. Dentro desse contexto, em que o distanciamento social, um privilégio para poucos, tornou-se um imperativo de proteção à vida, a educação brasileira foi alvo de uma série de ações governamentais. Dentre elas, além da redução de verbas, destacam-se as ações direcionadas à infância, especificamente aquelas que se desdobram da Política Nacional

de Alfabetização (PNA), e é nessa esteira que repousa o programa do Ministério da Educação (MEC), intitulado *Conta pra Mim* (BRASIL, 2020a).

Estabelecido pela portaria nº 421, de 23 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), o *Conta pra Mim* é uma ação da PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a). Esse programa é a consolidação do disposto no art. 8º do decreto citado, uma vez que a execução dessa nova política se dará por meio de ações, programas e instrumentos que englobam desde a organização curricular, produção de obras literárias, até a promoção de práticas de literacia familiar. O *Conta pra Mim* (BRASIL,

2020a) anuncia atender, de igual modo, à Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.

Este artigo versa sobre questões atinentes aos campos da literatura infantil e relações étnico-raciais, especificamente por meio da análise de documentos do *Conta pra Mim*, política educacional em vigor que almeja “[...] orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020a). Ramalhete (2020), ao analisar os documentos do programa, assegura que essa política se respalda em práticas ultraconservadoras, que nega às famílias brasileiras o acesso à arte e está confinada a finalidades utilitaristas e moralizadoras, que não colaboram com transformação de uma sociedade desigual e injusta, mas com a sua mera produção. Para essa autora, os textos são versões muito empobrecidas e monótonas de contos de fadas e lendas folclóricas, pois atendem a uma finalidade pragmática: um manual de uma suposta “boa” conduta. Esse furor moralizante, além de corroborar com a expansão de um afã teocrático, endossa concepções falocêntricas, sexistas; sustenta uma visão estereotipada de mulher vinculada à subserviência, à fragilidade e à submissão. Em geral, oferecem ilustrações superficiais que não representam a heterogeneidade da sociedade brasileira e configura-se como uma espécie de sequestro da experiência estética (RAMALHETE, 2020). Nessa perspectiva, neste artigo, buscamos responder à seguinte indagação: qual o tratamento dispensado às ilustrações do programa governamental *Conta pra Mim*?

A partir dos aspectos apresentados e da realidade atual, nutrida não só pela “pedagogia da crueldade”, implacavelmente assinalada pela inferiorização, ataque e violência contra a juventude negra (GOMES; LABORNE, 2018), mas também pela “inferiorização e desumanização da diferença” (LIMA; FARO; SANTOS, 2016, p. 219), este artigo objetiva problematizar o tratamento dispensado às ilustrações

do programa governamental *Conta pra Mim*. Toma como *corpus* analítico os documentos desse programa (BRASIL, 2020b, 2020c); mostra como essa política governamental ignora os avanços no campo da literatura infantil e das discussões e lutas inerentes à educação para as relações étnico-raciais, por meio de uma política de branqueamento. Para tanto, além das considerações iniciais, este artigo, primeiramente, discorre acerca de questões intrínsecas à literatura infantil na dimensão da educação para as relações étnico-raciais e, também, acerca do contexto de implementação do programa *Conta pra Mim*. Em um segundo momento, apresenta-se a organização dos materiais dessa política pública e propõe-se, à luz da perspectiva vigotskiana para os conceitos de imaginação e criatividade, a análise de duas ilustrações. Ao final, entre outros aspectos, reitera-se que essa política pública apresenta ilustrações que ferem a própria historicidade da literatura infantil, especificamente no que diz respeito à representação de negros e indígenas. Trata-se, portanto, da prestação de um grande serviço à manutenção de um imaginário social fundamentado em padrões eurocêtricos hegemônicos.

## Literatura infantil, relações étnico-raciais e política pública educacional

A alternativa a seguir, proposta por Munanga (2008), ainda não foi resolvida no Brasil. Para esse autor, “Ou a sociedade brasileira é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade plurirracial democrática” (MUNANGA, 2008, p. 85). Hofbauer (2003), por sua vez, assevera que a manutenção da “ideologia do branqueamento”<sup>1</sup> no Brasil está

1 Hofbauer (2000) afirma que o ideário do branqueamento do Brasil se localiza nas relações de poder patrimoniais e clientelistas que marcaram profundamente a formação sociopolítica do país. Domingues (2002) salienta que o branqueamento é uma categoria analítica polissêmica. Para esse

ligada, em primeiro lugar, às características específicas das relações de poder, em um país atravessado por um histórico colonial de exploração, escravidão, desigualdade e violência. Para o autor, a resistência à formalização de direitos e deveres individuais e de ideias como igualdade e diferença é uma postura sociopolítica de parte das estruturas patrimoniais, que tende a se voltar contra qualquer tentativa de burocratizar processos de inclusão e exclusão (HOFBAUER, 2003).

Pesquisas como as de Santos (2015), bem como de Maia e Zamora (2018), têm convergido à assertiva de Costa (2011), o qual, na esteira dos estudos de Munanga (2008) e Hofbauer (2003), acentuam que o fracasso do branqueamento físico não extinguiu a ideologia do branqueamento, elemento constitutivo do racismo no Brasil. No campo da literatura infantil, tal constatação pode ser observada, por exemplo, no claro avanço na produção de obras literárias rumo a uma sociedade antirracista, advindo, sobretudo, da luta de movimentos sociais e de marcos legais, tais como a promulgação das Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Silveira e outros (2012) avaliam que tais legislações e seus respectivos efeitos em espaços escolares são refletidos diretamente na produção editorial. De igual forma, ponderam que as instituições escolares brasileiras estão atreladas às letras, à escrita e, no caso dos livros para crianças, permeadas pela crença de que, por meio da ludicidade que poderia ser oferecida pelos livros, temas difíceis, como o preconceito e o racismo, podem ser mais fácil e produtivamente abordados (SILVEIRA et al., 2012).

Quando se trata da representatividade da diversidade em livros infantis, estudos são convergentes a apontar alguns avanços

---

autor, os debates teóricos sobre o branqueamento podem ser elencados ao menos em três eixos: a) no seu aspecto populacional ou “empírico” (do final do século XIX e início do século XX); b) no seu plano ideológico ou cultural e; c) no plano analítico. Neste artigo, privilegiaremos o sentido do segundo eixo.

e permanências. Gouvêa (2005), ao analisar as representações sociais sobre o negro circunscritas na produção literária brasileira destinada à criança, nas três primeiras décadas do século XX, evidenciou que as personagens negras ora estavam ausentes das obras ou remetidas ao recente passado escravocrata, ora eram abordadas com estereotipia. Na avaliação dessa autora, a literatura infantil do período supracitado dirige-se e visa a produzir um leitor identificado com as referências culturais e com as personagens brancas, marcando, por conseguinte, uma tentativa de branqueamento do leitor (GOUVÊA, 2005).

Silva e Freitas (2016), por meio da análise de diferentes obras atuais, argumentam que os livros de literatura infantil e juvenil, ao divulgarem e valorizarem a imagem, a cultura e o modo de vida da população negra, contribuem para o fortalecimento das identidades étnico-raciais (SILVA; FREITAS, 2016). Oliveira (2010), ao se debruçar sob produções literárias infantis brasileiras e moçambicanas, avalia que as obras têm primado pela qualidade estética, o que inclui a inserção de elementos não caricaturescos sobre fenótipo de pessoas negras. Por outro lado, Alcaraz e Alcaraz (2020), assim como Oliveira (2010), salientam que, em geral, a hegemonia da representatividade do segmento étnico-racial branco, em detrimento dos demais, ainda é uma realidade.

Araujo (2015) chama de “otimismo parcimonioso” o que acontece nas literaturas infantil e juvenil. De acordo com essa autora, sobretudo a partir dos anos 2000, a trajetória de personagens negras nas literaturas infantil e juvenil são marcadas de maneira mais positiva, embora ainda haja um predomínio da sub-representação (ARAUJO, 2015). Em estudo mais recente, Araujo (2018) reuniu uma síntese dos resultados de pesquisas sobre a produção literária infantil e juvenil, especificamente na dimensão das relações étnico-raciais. Para essa autora, desde o surgimento do gênero literário endereçado à infância e juventude brasileira, vem sendo empreendida uma busca por pro-

duções que tenham assumido a valorização e o reconhecimento da diversidade humana como elemento agregador à qualidade artística das obras. A partir de um alentado estudo de teses e dissertações, em um recorte temporal de 10 anos, Araujo (2018) reitera que há mudanças<sup>2</sup> na representação de personagens negras, a partir de publicações literárias mais recentes, ainda que negras e negros sejam minoria nas personagens do universo literário infantil e juvenil (ARAUJO, 2018).

Quando se trata da temática indígena, convém lembrar que, nos primeiros livros brasileiros destinados à infância, a visão dos povos indígenas era, geralmente, depreciativa. A partir da metade do século XX, a participação desses povos se tornou mais expressiva nas obras, porém ainda arraigada em um conceito de civilidade, à medida que essas personagens se aproximavam do costume dos brancos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Nos últimos anos, podem ser elencadas três tendências principais acerca da representação indígena na literatura infantil: a primeira, que expõe uma vinculação desses povos ao folclore; a segunda tendência, que enaltece a profunda relação dos povos indígenas com a natureza; e a terceira, que, provida de um acentuado tom pedagógico, visa apresentar ao leitor aspectos da vida indígena, tais como a língua, o dinamismo da cultura, a etnia, dentre outros aspectos (SILVEIRA et al., 2012). Além disso, convém salientar que a literatura indígena brasileira, que adquire notoriedade a partir dos anos 1990, no bojo de um movimento mais amplo de valorização da diversidade, configura-se como espaço de produção de narrativas híbridas, multimodais e interculturais. As obras escritas por autores de diferentes etnias são um registro privilegiado do contato entre povos, pois nelas estão circunscritas marcas identitárias e se procede, por vezes, a uma contestação de visões mono-

líticas e representações estereotipadas sobre indígenas (BONIN, 2015). Dessa maneira, o trabalho com a literatura infantil e juvenil de temática indígena é necessário, uma vez que se trata de um rico manancial de registros de modos de vida, manifestações culturais, espaços construídos e concepções de mundo (COSTA; COENGA, 2015).

Ainda que os avanços no campo da literatura infantil sejam notórios e sinuosos, “Mostra a história que, quanto mais autoritários são os regimes políticos, maiores são as tendências para que se intensifiquem tentativas de controle das sexualidades, dos corpos e da própria diversidade.” (SCHWARCZ, 2019, p. 206). Assim, é preciso ressaltar que o lançamento do programa governamental *Conta pra Mim*, em 2020, não pode ser analisado separadamente da complexidade histórica que o engendra. Saviani (2020a) afirma que a historicidade da educação brasileira está marcada, em geral, pela precarização, vislumbrada na protelação, na filantropia, na fragmentação e na improvisação. Observa que, mesmo com anos de avanço, após o golpe de 2016, a educação tem sido atingida por claro retrocesso (SAVIANI, 2020a). Nesse bojo, não custa lembrar a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que impôs um novo regime fiscal e congelou os investimentos em educação e saúde por vinte anos. Além disso, o *Conta pra Mim*, uma política pública educacional ultraconservadora, “empurra a porta” das famílias brasileiras (RAMALHETE, 2020) justamente em um contexto de agravamento das políticas neoliberais que tendem a subordinar a educação à lógica do mercado. Na conjuntura da crise política brasileira, trata-se de um verdadeiro desmonte da educação nacional (SAVIANI, 2020b).

Diante desse cenário de ataque e desmonte, apenas como exemplificação e com foco restrito à temática deste artigo, à moda de uma cadência, a partir de 2019: a) foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (Secadi),

2 Essas mudanças dizem respeito à valorização da estética negra e à menor tendência a estereótipos raciais, sobretudo em obras literárias mais recentes. Araujo (2018) salienta, porém, que, em geral, mesmo com os avanços, personagens negras ainda estão em condições de sub-representação.

cujo escopo estava voltado às ações e políticas de valorização da diversidade e da inclusão, com atuação específica nos seguintes âmbitos: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018); b) foi nomeado o delegado Marcelo Augusto Xavier para a presidência da Fundação Nacional do Índio (Funai); sua gestão tem sido balizada pela falta de diálogo com indígenas, exoneração de servidores ligados aos interesses dos povos originários, escalada da violência em terras indígenas e atendimento a interesses de ruralistas (LEITÃO; KRÜGER, 2020); c) Sérgio Camargo, para quem o movimento negro é uma “escória maldita” e o racismo estrutural “vitimismo”, foi nomeado presidente da Fundação Cultural Palmares (FCP) (MAZUI, 2019; ROSA; LINDNER, 2020); d) foi abolido o Conselho Consultivo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (BRASIL, 2019c), instância formada por inúmeros setores da sociedade, responsável, em linhas gerais, por fornecer apoio à direção do PNLL nas definições de ações relacionadas à área e primar pela democratização do acesso ao livro; e) foi ampliado o poder de ruralistas, ao ser atribuído ao Ministério da Agricultura a responsabilidade de demarcação de terras indígenas (BRASIL, 2019d); f) foi promulgada a Lei nº 13.964/2019 (BRASIL, 2019e), conhecida como o “Pacote Anticrime”, que aumentou o poder punitivo do Estado e vitimiza, ainda mais, a população vulnerável (KRAUSER; ENGELMANN; HAUSER, 2020); na avaliação de Sampaio e Menegheti (2020), o que ocorre no Brasil é um extermínio sistemático, sobretudo dos negros/pobres/jovens, cujas vidas são consideradas descartáveis (SAMPAIO; MENEGHETTI, 2020); g) tornaram-se evidentes a fragilidade social de certos grupos diante da pandemia de Covid-19, já tão atacados historicamente pela desigualdade social e pelo racismo estrutural. Em outras palavras, a crise

sanitária atingiu, com mais força, mulheres, indígenas e negros na pandemia (PRATES, 2020).

A prática de contar história, narrar às crianças, não é um fenômeno atual. Neste Brasil do século XXI, um programa do Ministério da Educação (MEC) apresenta a sua narrativa; de proporção nacional, disponibiliza, em plataforma virtual, um acervo de livros a serem contados pelas famílias às crianças. No entanto, esse material, ao que parece, não faz emergir as assimetrias sociais, as contradições das tensões da vida em sociedade e a tão diversa cultura da nação brasileira. Perversamente, como será apresentado por meio das análises, o que se vê e se lê é a naturalização de desequilíbrios sociais que são consequências de processos históricos de culturas negadas, silenciadas, violentadas e que, por isso, devem ser questionados.

## O que temos a contar sobre o *Conta Pra Mim*

O programa do governo federal *Conta pra Mim* reúne uma série de materiais que vão desde um guia até marca-páginas. Enuncia, em seu *Guia de Literacia Familiar* (BRASIL, 2019b), que se direciona às famílias brasileiras. Diante desse limite circunscrito a um grupo pré-determinado, soma-se a apresentação do material pelo ex-ministro da Educação, Abraham Bragança Vasconcellos Weintraub. Não há menção, do ex-ministro, a poetas brasileiros ou, mesmo, a escritores de literatura, apenas exemplos de frases de efeito ditas por homens de Estado não brasileiros, como Benjamin Franklin (1785-1788) e Winston S. Churchill (1874-1965). Dirigido às famílias e não à imaginação e à fantasia da criança, o programa governamental *Conta pra Mim* parece assumir uma concepção de infância tutelada e adultocêntrica, em que se despreza uma concepção de criança como sujeito de direito, ativo, criador e produtor de cultura (CORSARO, 2011).

Com o intuito de problematizar questões étnico-raciais desconsideradas nesse programa

governamental, destaca-se o persistente projeto de *branqueamento* que se valida na estrutura formal e visual de grande parte do acervo do programa *Conta pra Mim*. Nesse sentido, uma política de leitura nacional que tenta apagar uma memória etnográfica deve ser vista com suspeita, pois confirma que “O controle maior não foi da história e sim sobre a memória” (PAIXÃO; GOMES, 2010, p. 55).

Quanto à escolha das imagens, encontram-se no *site* do MEC, disponíveis para *download*, coleções intituladas: “livros de ficção”, “livros de poesia”, “livros somente com imagens”, “livros para bebês” e “livros informativos”. Apesar das temáticas variadas e do razoável acervo, as obras apresentam uma linguagem empobrecida e, invariavelmente, repete-se a técnica de ilustração, cujo trato gráfico-visual não prevê a diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira. Pela especificidade do tema, cuja proposição de análise é a problematização das questões étnico-raciais nesse programa governamental, o recorte sugerido é a categoria mais representativa numericamente, intitulada “livros de ficção”, pois, além de ser composta por contos de fadas, fábulas e contos tradicionais brasileiros, tal agrupamento de textos traz como expectativa a possibilidade de um encontro com um trabalho gráfico-visual que prevê, supostamente, a diversidade cultural.

Diante disso, apresentam-se, como *corpus* de análise, uma imagem circunscrita em Brasil (2020b), a lenda brasileira intitulada *A Lenda da Vitória Régia* (Figura 1), e uma do conto de fadas ofertado em Brasil (2020c), cujo título é *A Princesa e a Ervilha* (Figura 2). Ou seja, propõe-se a análise visual e formal de duas imagens ilustradas desses textos (Figuras 1 e 2) e, a partir delas, intenta-se como caminho metodológico problematizar: 1) a estrutura da composição visual, a partir dos elementos visuais (ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e o movimento) , com especial destaque a traços fenotípicos; 2) a técnica visual de ilustração que sustenta o

trabalho deste(a) ilustrador(a); 3) a dimensão cultural proposta nas cenas ilustradas e suas implicações para a construção da autoimagem da criança e seu transbordo na produção do imaginário social brasileiro.

Para se analisar as imagens ilustradas de um livro, exige-se compreendê-las como objeto estético. No entanto, como adverte Vigotski (2010), a Estética, por vezes, é confundida com distração e satisfação. Para ele, muitas vezes a pedagogia se vale da estética com o fim de educar o sentimento, o conhecimento e a vontade moral. São essas as dimensões que impedem que se resolva definitivamente quais os métodos e objetivos da educação estética. Assim explica esse autor: “Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil.” (VIGOTSKI, 2010, p. 324).

O perigo, explica Vigotski (2010), é que ao ser capturada por valores morais e sentimentalismo, a obra de arte deixa de ser autônoma e torna-se “[...] uma ilustração para uma tese moral de cunho geral” (VIGOTSKI, 2010, p. 328). A criança precisa experimentar um sentimento estético e não “um momento moralizante” estranho à estética (VIGOTSKI, 2010).

Ilustração diz respeito, historicamente, a como o artista interpretava a cena, pois “A pintura pode fazer pelo analfabeto o que a escrita faz pelos que sabem ler.” (GOMBRICH, 2010, p. 167). Na ilustração, inicialmente, o artista procurava clareza e identificação com a realidade. Ela sempre esteve *pari passu* com o texto verbal. Entretanto, ganhar certa autonomia ao associar e dissociar os elementos verbais permitiu-lhe não ser apenas a cópia da cena de uma obra.

O trabalho do ilustrador na composição texto-visual na contemporaneidade se descolou da premissa do Papa Gregório Magno, no século VI d.C., de que para os leigos as

imagens são úteis ao ensino das sagradas escrituras (GOMBRICH, 2010). A imagem ilustrada não é mais a cena decalcada de um texto verbal, não se associa apenas ao ensino mnemônico como nas antigas cartilhas ou ao desenho explicativo em manuais de instrução. Na relação com o texto verbal, a ilustração de obras infantis, no Brasil, assume uma dimensão de autoria que emerge, em meados do século XX, do notável trabalho de Ziraldo, Angela Lago e Maurício de Souza e segue em expansão com Renato Moriconi, Mariana Massarani, Eva Furnari, Alexandre Rampazo, Daniel Kondo, Odilon Moraes, Maurício Venezia, Rubem Filho, entre outros.

Se a sensibilidade e a percepção são portas de entrada da experiência estética, como marcar, na experiência da criança com a ilustração, a ontologia da diferença e as dimensões de uma tradição que vibra entre a ancestralidade, a diversidade e a formação da identidade de povos herdeiros de memórias? Nessa perspectiva, o trabalho de ilustração deve dialogar com os vestígios culturais que marcam o texto verbal e promover, pela técnica gráfica, a experiência estética do observador, tributária do processo de criação do(a) artista. A atividade de criação se realiza pela elaboração e dissociação das impressões advindas, simultaneamente, da percepção do mundo externo, dos elementos adquiridos do acúmulo de experiências anteriores e do conhecimento sobre o tema (VIGOTSKI, 2014).

Esse complexo processo de criação, compreendido como “[...] a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano” (VIGOTSKI, 2014, p. 1) é o que permite a experiência estética do observador e confirma o trabalho de autoria do(a) ilustrador(a).

Com isso, adverte-se que este artigo não ambiciona apenas avaliar o (de)mérito da produção, mas tenta identificar, no trabalho de ilustração do programa governamental,

a possibilidade de uma experiência estética promotora da valorização de manifestações culturais e do respeito/reconhecimento à diversidade tão característica da população brasileira. A partir desses aspectos, discorre-se sobre o trabalho de ilustração (Figuras 1 e 2) proposto nestes fragmentos da coleção *Conta pra Mim*. Como observado adiante, quanto à ilustração (Figura 1) do conto *A Lenda da Vitória Régia* (BRASIL, 2020b), em sua totalidade, o verde emoldura as cenas representadas e o ambiente aquarelado que, além de banhar a cena cuidadosamente contornada por uma tênue linha preta, transforma as imagens de representação da natureza em sutis borrões que se espalham e formam a cena visualizada.

**Figura 1** – A Lenda da Vitória Régia, ilustrada por Vanessa Alexandre



Fonte: Brasil (2020b, p. 5).

Na ilustração, os elementos de representação da natureza surgem, no plano visual,

como um cenário que lembra uma montagem fotográfica, cuja disposição destes segue uma prévia organização. À vista disso, a biodiversidade brasileira foi desconsiderada e o que se observa são fauna e flora surgirem como objetos de uma paisagem artificial que decoram a cena. Restringir a natureza a pequenos matizes que lembram folhas e flores transformando-a em um elemento secundário à cena é descolar a humanidade do organismo vivo que é o planeta Terra (KRENAK, 2019). Ademais, as crianças, principalmente dos centros urbanos, que não têm contato com florestas tropicais e de Mata Atlântica, perdem a possibilidade de conhecer outras formas da natureza e com ela desenvolver o respeito, o afeto e o trabalho de preservação.

Na cena, a figura humana ocupa lugar central. A silhueta, os gestos dos braços, pernas e corpo insinuam feminilidade e dão o tom da representação, o que perpetua a imagem da mulher presa ao “eterno feminino” (BEAUVOIR, 1970). Nessa perspectiva, não seria delírio supor que a imagem que representa Naiá, indígena guerreira, vestida com saia rodada composta de listras azuis à altura do joelho e o que parece ser um adereço de flores no busto, de fato, aproxima-se da imagem estereotipada da dançarina havaiana, com um misto do conservadorismo neopentecostal. Certamente, há um desprendimento da cultura dos povos originários, o que provoca um anacronismo refém de uma aparência de pudor, mas que, ao mesmo tempo, promove o corpo da mulher como um território de sensualidade.

A estilização do grafismo no corpo da personagem também merece atenção, pois o que se observa é um descuido no trato estético-gráfico nesse trabalho de estilização. Ressalta-se que os traços gráficos espalhados pelo corpo representam as tradições vinculadas à identidade, à memória, ao território, a ritos sagrados dos povos indígenas e exprimem modos de ser e estar desses povos, de modo que não devem surgir aleatoriamente como

um risco ou uma forma a preencher pernas, braços e rosto com um tom de vermelho. Desconsiderar que os grafismos representam uma complexa cadeia de símbolos nessas tradições é um sintoma de uma ação planejada contra a cultura indígena. Sintomaticamente, essa ilustração (Figura 1) mantém a cultura dos povos originários em um equívoco ciclo de homogeneização, de estigmas sociais, que emergem de uma incompreensão que insiste em enxergar essas tradições ora como folclore, ora como exóticas. Desconhecidas, esvaizadas e sem apreço, são apenas toleradas em espaços formais e não formais de educação (BARBOSA, 1998).

O trabalho desenvolvido nessa ilustração (Figura 1) acompanha o texto verbal, organizando alguns elementos imagéticos mencionados na lenda em questão. Considera-se, porém, que são imagens estigmatizadas e estereotipadas da cultura indígena. Um diálogo gráfico que, certamente, não promove conhecimento, tampouco reconhecimento de uma manifestação cultural tipicamente brasileira ligada à tradição dos povos originários. Portanto, a ilustração da lenda em questão segue a fortalecer um imaginário social de sensualidade e feminilidade ligado à figura da mulher; ao manter os traços fenotípicos subservientes ao modelo eurocêntrico hegemônico e homogeneizar as pinturas da pele, estigmatizar a natureza, vestir Naiá com roupas em que nada lembram sua cultura, essa imagem não só perpetua o exótico vinculado à imagem de indígenas como se torna um equívoco pitoresco. Essa tentativa de redução da existência dos indígenas a personagens exóticos, folclorizados e fetichizados tende a reforçar uma lógica desumana de banalização da violência que ainda não se descolou da política de genocídio imposta contra os corpos, a história, a religião e a cultura desses povos.

Para dar continuidade à argumentação, segue-se, adiante, a análise da Figura 2, retirada do conto *A Princesa e a Ervilha* (BRASIL, 2020c).



**Figura 2** – A Princesa e a Ervilha, ilustrada por Vanessa Alexandre



Fonte: Brasil (2020c, p. 6).

Na imagem ilustrada (Figura 2), a partir do diálogo gráfico-visual com o conto de fadas intitulado *A Princesa e a Ervilha* (BRASIL, 2020c), identifica-se, em sua totalidade, a representação estigmatizada da arquitetura de um castelo medieval, o qual emoldura a figura humana no plano. Em destaque, a personagem remonta um tipo social, cuja veste marca, além de um tempo histórico, a régua de valores de uma determinada classe, tendo em vista que se vestir tornou-se um sinal de prestígio. Apesar das poucas texturas na representação do vestido no trato com o trabalho de aquarela, reconhecem-se rendas e adornos na composição da forma. Organiza-se a ilustração da vestimenta a partir de uma paleta monocromática, em que não se prevê nenhum contraste de cores complementares, o que indicia certa aderência

a um imaginário social de beleza e requinte tributário de um modo de ser aristocrata.

Reconhecidamente polissêmica, a relação entre texto e imagem pode provocar diversas interpretações que interferem e estimulam o trabalho do(a) ilustrador(a), mas tais interpretações são limitadas, dado o momento histórico e as experiências vividas por esse(a) artista (DANTO, 2019). Assim sendo, suspeita-se que há uma tentativa de se impor, por meio de um conto de fadas de origem europeia, um processo de branqueamento, identificado na interpretação estético-gráfica dessa ilustração. Assim, representa-se uma princesa, cuja tez da pele é preenchida por um tom de marrom, a fim, cogita-se, de promover certa identificação com as famílias brasileiras, a quem são destinadas as obras do *Conta pra Mim*. Entretanto, o que se percebe é um esvaziamento de certas características fenotípicas na configuração da personagem que representa a princesa. Ou seja: o campo estético desenvolvido no trabalho de ilustração é preenchido por uma armadilha visual, fruto de uma interpretação que sustenta um jogo perverso e que formata o olhar e as visualidades para uma dimensão contrária à diversidade da população brasileira.

De forma geral, tenta-se domesticar o sentido visual da criança ao se aplicar um processo de branqueamento. O critério adotado nesse desenho (Figura 2) é a persistência de um universal sustentado por princípios naturalizantes, porque ideológicos, que incidem na memória da criança e prescreve o que deve ser lembrado e o que deve se esquecido (STEN, 2020). Nota-se, então, que o que deve ser lembrado é um rosto específico para princesa; nessa política governamental, se aceita a cor marrom como representação de cor de pele, mas as demais características (como vestimenta, cintura, textura capilar, boca, nariz) devem seguir outra matriz social que insiste em se perpetuar como padrão, como única e, portanto, universal.

Fantasiar e imaginar estão na base da atividade criadora da criança e, posteriormente,

do adulto. A concretização do ato de criar, responsável por todo o desenvolvimento tanto das ciências quanto das artes, depende de um complexo processo de experiências vividas, sentidas e percebidas que são captadas a partir das impressões com o mundo externo (VIGOTSKI, 2014). Limitar essas impressões, julga-se, é atentar, em cada ser, contra a gestação do pleno desenvolvimento da capacidade de criar, portanto, de imaginar e de fantasiar.

Essa tendência de se perpetuar uma “insincera literatura infantil” ligada à moral e, ainda, à ideia de que a criança não possa acessar o autêntico e, por isso, substitui a experiência estética por pieguice e por sentimentalismo, revela total desprezo pelo psiquismo infantil (VIGOTSKI, 2010). Afinal, o que é educar esteticamente uma criança? Certamente, não é a adaptação de dogmas e condutas moralizantes à experiência texto-visual da criança, tergiversando pela ilustração uma visão unilateral da realidade como se comprova nas análises imagéticas (Figuras 1 e 2) dessas obras que compõem o programa *Conta pra Mim*. Longe de desenvolver hábitos estéticos, de educar os sentidos das crianças e permitir a elas o acesso a obras clássicas da literatura universal e a tradições culturais que marcam histórias e memórias da sociedade brasileira, o programa *Conta pra Mim* disfarça de obras clássicas e manifestações culturais sua política de branqueamento, portanto, apagamento de identidades, diversidades e ancestralidades.

Para que ocorra a experiência estética, deve-se convergir a apreensão da compreensão e o processo de criação do artista (VIGOTSKI, 2010). Isto é, “[...] o leitor deve ser tão genial, quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente. Portanto, temos o direito de definir os processos da apreensão como resumo e reprodução dos processos de criação” (VIGOTSKI, 2010, p. 232). Essa interligação entre apreender e criar é fundamental ao desenvolvimento psíquico e sensível da criança. Nessa medida, o material ilustrativo do programa *Conta pra Mim* é, per

se, uma caricaturesca concepção de mundo que desponta como um desserviço à atividade criadora da criança, impondo-lhe um desconhecimento de uma gama infindável de saberes que potencializam o ato estético.

Martins (2013, p. 10) assegura que a imaginação é uma função psicológica tão complexa quanto o pensamento:

Graças a ela, o homem pode criar modelos psíquicos do produto final de uma atividade futura bem como selecionar os meios pelos quais possa realizá-la. Por essa via aperfeiçoa sua capacidade para proposição e resolução de problemas e, conseqüentemente, para a transformação criativa da realidade.

Chaves e Koehler (2021) alertam que o *Conta pra Mim* oferta um atrofiamento da capacidade imaginativa. Colasanti (2020) chama de “poda selvagem” a adaptação governamental dos contos e lendas. Diante do exposto, é perversa a tentativa de se manipular e controlar a percepção do indivíduo, restringindo-lhe a compreensão do mundo em seus aspectos sociais, simbólicos e históricos. “O que a criança vê e ouve constituem desse modo os primeiros pontos de apoio para sua criatividade futura.” (VIGOTSKI, 2014, p. 25). É contra essa estreita concepção de infância que atravessa o programa *Conta pra Mim* que se questionam essas imagens de ilustração que, de forma geral, repetem-se em todas as coleções e ignoram os avanços inerentes à produção de livros endereçados às crianças.

## Considerações Finais

Durante o seu percurso, este artigo percorreu sobre as questões inerentes à literatura infantil e educação para as relações étnico-raciais, e, também, acerca do contexto de implementação do programa *Conta pra Mim*. Mostrou que essa política governamental nasce em um contexto histórico nocivo e complexo e que as representações das personagens negras e indígenas na literatura infantil, ao longo do tempo, sofreram mudanças, guardam avanços, embora essas

mesmas representações ainda não sejam hegemônicas. Em um segundo momento, apresentou brevemente a organização dos materiais do *Conta pra Mim* e propôs a análise de duas ilustrações, circunscritas, respectivamente, em *A Lenda da Vitória Régia* (BRASIL, 2020b) e *A Princesa e a Ervilha* (BRASIL, 2020c).

As duas imagens do *Conta pra Mim*, problematizadas neste artigo, apresentam a representação de duas mulheres restritas a uma visão conservadora, eurocêntrica, tributárias do universo do “eterno feminino” (BEAVOIR, 1970). Como se trata de uma política livresca para crianças, tal representação fere os inúmeros avanços que dizem respeito à representação de negros e dos povos indígenas na literatura infantil. Além disso, o caráter ultraconservador e censório desse programa remete às críticas de Bettelheim (2018). Para esse autor, as fantasias são recursos que abastecem e moldam o inconsciente, tornando-o útil na formação da personalidade. Se há privação da fantasia, a vida fica limitada: “[...] sem fantasias para nos dar esperanças, não temos força para enfrentar as adversidades da vida. A infância é a época que essas fantasias precisam ser alimentadas.” (BETTELHEIM, 2018, p. 175). Nessa perspectiva, essa política de branqueamento, além de um obstáculo à fantasia, corrobora com a manutenção de um imaginário social erigido em padrões eurocêntricos hegemônicos.

A visão conservadora e descuidada das personagens do *Conta pra Mim*, um programa governamental de alcance nacional, omite as cores de um Brasil tão diverso, colorido e, também, tão desigual. Não apenas ocultam parcela significativa da história de luta e resistência da maioria das pessoas deste país, mas também formata o imaginário social, a partir de clichês imagéticos e conceituais. Aquelas imagens, marcadas pela estereotipia e por um processo de branqueamento, podem ser consideradas a metonímia do programa e, de igual modo, podem indiciar o horror do momento: a exacerbação do embrutecimento das

políticas públicas ultraneoliberais, indutoras do recrudescimento da perseguição à classe trabalhadora, do avanço da desigualdade social, da agressão/destruição do meio ambiente, da violência estrutural, enfim, do enaltecimento da barbárie.

Grada Kilomba (2020), no prefácio “Fanon, existência, ausência”, na obra *Pele Negra e Máscaras Brancas*, questiona o “princípio da ausência” e tenciona as relações de poder levadas a cabo como norma e normalidade à manutenção da branquitude. Nessa perspectiva, essas ilustrações (Figuras 1 e 2) circunscritas em documentos oficiais direcionados à infância, às famílias brasileiras, parecem confirmar a persistência desse princípio que elimina tanto os traços fenotípicos quanto a representação visual da cultura e da diversidade dos povos originários e dos negros. Desse modo, cabe a indagação sugerida no título: afinal, no *Conta pra Mim*, que fim levaram todas as cores? A duplicidade semântica intrínseca à pergunta exige possíveis respostas. A partir das análises, pensamos que as cores nessa política pública têm um “fim” utilitarista, de uso mnemônico para os textos (adaptações rasas de contos de fadas e lendas brasileiras). Tal finalidade é subserviente à lógica ultraconservadora que, tributária de um sistema econômico que se sustenta na desigualdade social, deturpa, por meio de uma política de branqueamento, a heterogeneidade da população brasileira e a confina ao padrão europeu hegemônico. O dano repousa, então e também, em um tipo de memória que se propõe: subserviente, colonizada. Ao branquear negros e indígenas, essas imagens omitem não só seus traços físicos, mas tentam empalidecer sua luta, sua história e sua importância na sociedade brasileira. Ao branqueá-los, essa política pública mostra bem a preocupação e a representatividade que essas questões ocupam dentro das decisões oficiais no governo atual. Entretanto, como nem toda tentativa é bem lograda, e a julgarmos pela resistência dentro das aldeias, dos quilombos, das casas, das universidades, dos movimentos

sociais, nas ruas..., pensamos que todas as cores não têm um “fim”.

Em conclusão, já cômicas de nossas limitações, ansiamos que as reflexões propostas neste artigo, pelas lentes da estética, da educação, contribuam para o pensamento crítico acerca das condições desse Brasil que parece rejuvenescer o conservadorismo. Que este estudo faça coro ao conjunto de tantas outras pesquisas que desafiam o óbvio, estranham o que deve ser estranhado, que desnaturalizam o que não é natural e põem em xeque até mesmo aquilo que é oficial e, por isso, tenta se legitimar como verdade.

## REFERÊNCIAS

ALCARAZ, Rita de Cassia Moser; ALCARAZ, Marcelo B. La blanquedad como regla de humanidad en la literatura infanto-juvenil. **Contexto**, Vitória, n. 37, p. 224-240, 2020.

ARAUJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil: o estado da arte. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 61-76, 2018.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infantojuvenil e política educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

BONIN, Iara Tatiana. Representações da criança na literatura de autoria indígena. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, n. 46, p. 21-47, dez. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura

Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: guia de literacia familiar. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 9.930, de 23 de julho de 2019**. Altera o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Brasília, DF, 2019c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9930.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9930.htm). Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 886, de 2019**. Altera a Lei nº 13.844, de 18 junho de 2019, a Lei nº 8.171, de 17 de janeiro de 1991, a Lei nº 12.897, de 18 de dezembro de 2013, a Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998, e a Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016, para dispor sobre a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, DF, 2019d. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/137363>. Acesso em: 03 fev. 2021.

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019**. Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal. Brasília, DF, 2019e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13964.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13964.htm). Acesso em: 03 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 421, de 23 de abril de 2020**. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 03 jul, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Alfabetização. **A lenda da Vitória Régia**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Alfabetização. **A princesa e a ervilha**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020c.
- CHAVES, Priscila Monteiro; KOEHLER, Andressa Dias. Negar a leitura literária hoje pra conter a organização política amanhã: formação estética para quem? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 409-434, 2021.
- COLASANTI, Marina. **Não conta pra mim**. Marina Colasanti, 08 out. 2020. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2020/10/nao-counta-pra-mim.html?m=1>. Acesso em: 12. nov. 2020.
- CORSARO, William. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, Anna Maria Ribeiro; COENGA, Rosemar Eurico. A literatura infantil e juvenil indígena brasileira contemporânea: uma leitura da obra Irakisu: o menino criador, de René Kithãulu. **Contexto**, Vitória, n. 28, p. 50-70, 2015.
- COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”. In: LINS, Claudia Miranda Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (org.). **Relações étnico-raciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639, 2011. p. 28-39.
- DANTO, Arthur C. **O descredenciamento filosófico da arte**. Tradução de Rodrigo Duarte. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-asiáticos**, v. 24, n. 3, p. 563-600, 2002.
- GOMBRICH, Ernst Hams. **A história da arte**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LCT, 2010.
- GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 79-91, 2005.
- HOFBAUER, Andreas. Conceito de “raça” e o ideário de “branqueamento” no século XIX. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, SP, v. 1, n. 42/43, p. 63-110, jan./jul. 2003.
- HOFBAUER, Andreas. Ideologia do branqueamento: racismo à brasileira. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 6., 2000, Porto, Portugal. **Actas** [...]. Porto, PT: Universidade do Porto, 2000.
- KILOMBA, Grata. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu. 2020. p.11-23.
- KRAUSER, Bruna Oliveira; ENGELMANN, Fernanda; HAUSER, Ester Eliana. Os impactos do pacote anticrime (Lei 13.964/19) no processo de execução de penas privativas de liberdade no Brasil. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 26, p. 218-239, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LEITÃO, Matheus; KRÜGER, Ana. Marcelo Xavier completa 6 meses no comando da Funai sob críticas de servidores, indígenas e MPF. **G1**, Rio de Janeiro, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2020/01/24/marcelo-xavier-completa-6-meses-no-comando-da-funai-sob-criticas-de-servidores-indigenas-e-mpf.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; FARO, André; SANTOS, Mayara Rodrigues dos. A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 219-228, jan./mar. 2016.
- MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia**

**Clínica**, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 286-300, 2013.

MAZUI, Guilherme. Dia da Consciência Negra “propaga vitimismo”, diz nomeado para Fundação Palmares após reunião com Bolsonaro. **G1**, Rio de Janeiro, 10 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/10/dia-da-consciencia-negra-propaga-vitimismo-diz-chefe-da-fundacao-palmares-apos-reuniao-com-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, M. A. de J. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007)**: entrelaçadas vozes tecendo negritudes. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Razões afirmativas: pós-emancipação, pensamento social e a construção das assimetrias raciais no Brasil. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio. **Racismos**: olhares plurais. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 50-75.

PRATES, Jane Cruz. Refrações da crise sanitária, econômica e política no Brasil. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2020.

RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o Programa Conta Pra Mim. **Caderno de Letras**, n. 38, p. 151-167, 2020.

ROSA, Vera; LINDNER, Julia. Sérgio Camargo chama movimento negro de “escória maldita”. **Uol**, São Paulo, 03 jun. 2020. Disponível em: <https://>

[noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/06/03/sergio-camargo-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita.htm](https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/06/03/sergio-camargo-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita.htm). Acesso em: 11 jun. 2021.

SAMPAIO, Simone Sobral; MENEGHETTI, Gustavo. Entre a vida e a morte: Estado, racismo e a “pandemia do extermínio” no Brasil. **Revista Kátalisis**, v. 23, n. 3, p. 635-647, 2020.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. **Simbiótica**, v. 2, n. 1, p. 106-126, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020a.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 10, p. 1-25, 2020b.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Santuza Amorim da; FREITAS, Daniela Amaral Silva. Representações dos negros na literatura infantil e juvenil. **Revista de Educação**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 311-322, 2016.

SILVEIRA, Rosa Hessel *et al.* **A diferença na literatura infantil**: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

STEN, Samira da Costa. **Educação e cinema**: crítica à domesticação da memória em filmes de animação dos estúdios Disney. 2020. 203 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2020. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14623\\_SAMIRA%20STEN\\_Tese%20Final\\_pos%20Defesa%20%281%29.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14623_SAMIRA%20STEN_Tese%20Final_pos%20Defesa%20%281%29.pdf). Acesso em: 13 fev. 2021.

VIGOTSKI, Lev, S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev, S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: WMF, 2014.

Recebido em: 05/05/2021  
Aprovado em: 09/06/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Estudios



# COLONIALISMO PORTUGUÊS, LUSOTROPICALISMO, RACISMO E LUTAS ANTIRRACISTAS – ENTREVISTA COM MARTA ARAÚJO

*Otto Vinicius Agra Figueiredo (UEFS)\**

<https://orcid.org/0000-0002-0441-9875>

*Jalusa Silva de Arruda (UNEB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-1545-6823>

*Marta Araújo (CES/UC)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-2449-0011>

## RESUMO

Marta Araújo é doutora pela Universidade de Londres (IoE) e pesquisadora sênior do Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra (CES/UC). Nesta entrevista, abordou sua trajetória de investigadora dedicada aos temas relacionados ao racismo e sobre como a discussão adentrou as agendas de pesquisa em Portugal. Conhecedora do contexto brasileiro, Marta Araújo tratou da influência do pensamento de Gilberto Freyre e do lusotropicalismo nos intelectuais portugueses e no pensamento da elite política portuguesa sobre as consequências do colonialismo, assim como abordou o que, no Brasil, chamamos de ideologia da mestiçagem. Refletiu aspectos de caráter metodológicos sobre o desenvolvimento e a disseminação de pesquisas antirracistas e analisou criticamente a agenda de pesquisas sobre raça no contexto português, destacando a importância da articulação, da mobilização e da autonomia política do movimento negro no enfrentamento ao racismo.

**Palavras-chave:** raça; racismo institucional; colonialismo; lusotropicalismo; antirracismo.

## ABSTRACT

### PORTUGUESE COLONIALISM, LUSOTROPICALISM, RACISM AND ANTI-RACIST STRUGGLES – INTERVIEW WITH MARTA ARAÚJO

Marta Araújo holds a Ph.D. from the University of London (IoE) and is a senior researcher at the Center for Social Studies, University of Coimbra (CES/UC). In this interview, she addressed her trajectory as a researcher dedicated to themes related to racism and how the theme entered the research agendas in Portugal.

\* Doutor pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professor assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: [ottoagra@gmail.com](mailto:ottoagra@gmail.com)

\*\* Doutora pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora auxiliar da UNEB, Campus XV, Valença, Bahia, Brasil. Pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA), Salvador/BA. E-mail: [jsarruda@uneb.br](mailto:jsarruda@uneb.br)

\*\*\* Doutora pela Universidade de Londres (IoE) e pesquisadora sênior do Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. (CES/UC). Coimbra, Portugal. E-mail: [marta@ces.uc.pt](mailto:marta@ces.uc.pt)



With knowledge of the Brazilian context, Marta Araújo approached the influence of Gilberto Freyre's thought and lusotropicalism on Portuguese intellectuals and on the Portuguese political elite's understanding of the consequences of colonialism, and also addressed what in Brazil we call miscegenation ideology. She reflected on methodological aspects of the development and dissemination of anti-racist research and critically analyzed the research agenda on race in the Portuguese context, highlighting the importance of articulation, mobilization, and political autonomy of the black movement in the fight against racism.

**Keywords:** race; institutional racism; colonialism; lusotropicalism; anti-racism.

## RESUMEN

### COLONIALISMO PORTUGUÉS, LUSOTROPICALISMO, RACISMO Y LUCHA ANTIRACISTA – ENTREVISTA CON MARTA ARAÚJO

Marta Araújo tiene un doctorado de la Universidad de Londres (IoE) y es investigadora senior en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra (CES/UC). En esta entrevista, abordó su trayectoria como investigadora dedicada a temas relacionados con el racismo y cómo la discusión entró en las agendas de investigación en Portugal. Conociendo el contexto brasileño, Marta Araújo abordó la influencia del pensamiento de Gilberto Freyre y el lusotropicalismo en los intelectuales portugueses y en el pensamiento de la élite política portuguesa sobre las consecuencias del colonialismo, además de abordar lo que en Brasil llamamos ideología del mestizaje. Reflejó aspectos metodológicos del desarrollo y difusión de la investigación antirracista y analizó críticamente la agenda de investigación sobre raza en el contexto portugués, destacando la importancia de la articulación, movilización y autonomía política del movimiento negro en la lucha contra el racismo.

**Palabras clave:** raza; racismo institucional; colonialismo; lusotropicalismo; antirracismo.

## Introdução<sup>1</sup>

Marta Araújo é licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC), mestra em Educação Intercultural: raça, etnia e cultura e doutorada na área de Sociologia da Educação e Raça pela Universidade de Londres (Instituto da Educação). Em 2003, ingressou no Centro de Estudos Sociais (CES/UC) para o pós-doutorado e, desde 2005, é investigadora contratada para o desenvolvimento de pesquisas junto ao Núcleo de Estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito (DECIDE). Ainda no CES, é docente nos programas de doutorado Democracia no Século XXI (CES e

Faculdade de Economia/UC) e *Human Rights in Contemporary Societies* (CES/UC) e colaboradora do Observatório da Religião no Espaço Público (POLICREDOS). Entre 2018 e 2020 foi pesquisadora visitante na Universidade de Helsinque, Finlândia e professora convidada da *Black Europe Summer School* no *International Institute for Research and Education*, em Amsterdã, Holanda.

É uma das autoras da obra *Os contornos do eurocentrismo: raça, história e textos políticos* (ARAÚJO; MAESO, 2016) e organizadora do livro *Eurocentrism, racism and knowledge: debates on history and power in Europe and the Americas* (ARAÚJO; MAESO, 2015), além de

<sup>1</sup> Texto revisado por Letícia Maria de Souza Pereira.

possuir diversos capítulos de livros e artigos científicos publicados. Os interesses atuais de pesquisa de Marta Araújo estão relacionados às políticas públicas, especialmente sobre antirracismo, integração e educação, desigualdades raciais e lutas antirracistas; eurocentrismo, produção de conhecimento, disseminação da história e o ensino de questões relativas ao colonialismo, escravidão e racismo; e antirracismo em perspectiva histórica e comparada. É integrante da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa, da *International Sociology Association (ISA)* no *Research Committee on Racism, Nationalism and Ethnic Relations* e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Na entrevista realizada no dia 23 de julho de 2019, na sede do CES em Coimbra, Marta Araújo abordou sua trajetória de investigadora dedicada aos temas relacionados ao racismo que, em certa medida, revela como a questão adentrou as agendas de pesquisa em Portugal. Conhecedora do contexto brasileiro, Marta Araújo tratou da influência do pensamento de Gilberto Freyre e do lusotropicalismo na compreensão de intelectuais portugueses e da elite política portuguesa sobre as consequências do colonialismo e do que conhecemos no Brasil como ideologia da mestiçagem. Refletiu aspectos de caráter metodológico sobre o desenvolvimento e disseminação de resultados de pesquisas antirracistas e analisou criticamente a agenda de pesquisas sobre raça no contexto português, destacando a importância da articulação, da mobilização e da autonomia política do movimento negro português no enfrentamento do racismo.

Gostaríamos que nos contasse como foi seu encontro com os temas colonialismo, racismo e xenofobia e como esses temas se engendraram na sua trajetória profissional e acadêmica.

**ARAÚJO:** Na verdade, essas temáticas eram praticamente ausentes nas universidades

portuguesas quando iniciei os meus estudos a nível superior. No âmbito da licenciatura em Ciências da Educação, tinha uma disciplina - que foi a que mais me interessou - e que abordava como o sistema educativo reproduzia e era também produtor de desigualdades sociais, sobretudo a partir do trabalho de Pierre Bourdieu. Essa disciplina marcou o meu olhar sobre a educação, pois o meu interesse pela área incidia sobre os processos políticos que lhe estão associados, e não tanto as questões ligadas à pedagogia e didática. Estávamos em 1992-1993 e em 1991 tinha sido criado aquele que foi o primeiro organismo em Portugal ligado à questão da diversidade na educação, na ocasião nomeado Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM). Naquele momento, o professor desta disciplina, o Joaquim Pires Valentim, que tinha um olhar crítico sobre a forma como se abordavam as questões da diversidade na educação em Portugal, proporcionou que eu participasse de uma ação em Barcelona organizada por ativistas europeus que trabalhavam com a questão da imigração e do racismo. Foi meu primeiro contato com o contexto onde essas questões de fato eram debatidas, não só acadêmica, mas também politicamente. Em 1993, frequentei o programa *Erasmus* no Sul da França, na Universidade de Aix-Marseille II. Nesse contexto, testemunhei inúmeras situações cotidianas de racismo, num momento em que se vivia na Europa forte ascensão da extrema direita e de Jean Marie Le Pen (pai) e ocorreram uma série de assassinatos de cunho racial. Em Portugal, debates sobre violência racista se tornaram mais visíveis entre 1994 e 1995, particularmente após a morte do Alcindo Monteiro em Lisboa<sup>2</sup>. Assim, destaco estas duas experiências: o contato com o mundo do

2 Refere-se a Jean-Marie Le Pen, político francês pertencente à Frente Nacional, partido nacionalista da extrema direita francesa. É pai de Marine Le Pen, deputada do Parlamento Europeu desde 2004, também integrante da Frente Nacional. Na noite de 10 de junho de 1995, Alcindo Monteiro, homem jovem português de origem cabo-verdiana, foi agredido até a morte por um grupo de *skinheads* no Bairro Alto, em Lisboa.

ativismo e a minha própria trajetória acadêmica. Quando regressei a Portugal, fiz estágio de investigação sobre racismo e desigualdades na educação em Leiria [cidade portuguesa localizada na região denominada Centro, atualmente com pouco mais de 125.000 habitantes], em um bairro que era habitado por considerável percentual de pessoas negras, vindas especialmente de Angola e Cabo Verde. Dediquei o estágio a estudar as desigualdades sociais e educativas que marcavam as trajetórias das crianças que habitavam nesse bairro. A partir daí, o meu percurso acadêmico foi orientado para o estudo das desigualdades étnico-raciais. Em 1995, em uma viagem a Londres, tive contato com o trabalho daquele que veio a ser meu supervisor, o professor David Gillborn, então na Universidade de Londres, que acabava de publicar um livro sobre racismo, antirracismo e educação (GILLBORN, 1995) num momento em que quase não se podia dizer a palavra racismo em muitos contextos universitários europeus. Foi então que, em 1996, fui para Londres fazer o mestrado e, mais tarde, o doutorado, que concluí em 2003. Esse período representou para mim uma oportunidade excepcional no sentido em que tinha acesso a disciplinas, literatura e debates que não existiam em Portugal naquele período. Obviamente, uma coisa eram as leituras que fazíamos; mas, quando começávamos a entrar no campo, a situação não estava assim tão avançada como eu imaginava e a perpetuação do racismo dava-se na mesma, ali à nossa frente. Porém, de fato, o contexto britânico proporcionou oportunidade única para aprofundar o tema em termos de debate teórico e também político, já que iniciei os estudos doutorais no ano seguinte à eleição de Tony Blair em 1997 e o seu *New Labour* (o Novo Partido Trabalhista), após 18 anos de governos conservadores (*Tories*), iniciados com a eleição de Margaret Thatcher em 1979. Na minha tese de doutorado, investiguei o impacto racializado das políticas públicas e examinei como as iniciativas do Novo Partido Trabalhista nos anos finais da década de 1990 continuaram a per-

petuar as desigualdades raciais na educação, apesar da ênfase de discursos e políticas para a inclusão social que o demarcavam do anterior regime (ARAÚJO, 2007; 2009). Após investigar sobre o contexto britânico, interessava-me debater o tema em Portugal, considerando que ainda eram questões muito incipientes. No meu regresso, em 2003, decidi fazer o pós-doutorado em continuidade com o que havia estudado no doutorado. A minha investigação de então procurava perceber como é que o racismo se manifestava no cotidiano das escolas e na trajetória de crianças negras. Estudei uma escola privada e uma escola pública, em um caso com estudantes negros com estatuto social muito privilegiado e no outro, pelo contrário, com crianças institucionalizadas e bastante excluídas. Mais tarde, a partir desta experiência, foquei no ensino da história de África em Portugal e na análise do eurocentrismo nos livros didáticos portugueses.

Na época da licenciatura, quer dizer, no início dos anos de 1990, havia outros estudos ou atividades que abordassem as desigualdades das relações raciais na educação?

**ARAÚJO:** Nas Ciências da Educação, em Coimbra, abordávamos de forma mais ou menos elementar os processos de distinção social e acadêmica através da escola, sobretudo a partir de formações de classe e relações de gênero e, mais tarde, a questão da desigualdade étnico-racial. O tema ainda era muito novo em Portugal, mas o meu orientador de estágio, Joaquim Pires Valentim, estava preparando um livro, publicado em 1997, que deu importante contribuição ao debate (VALENTIM, 1997). Antes disso, em 1995, houve um primeiro grande encontro, quer dizer, uma grande conferência promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian sobre diversidade cultural<sup>3</sup>. Foi um evento

3 A Fundação Calouste Gulbenkian é uma instituição filantrópica portuguesa com sede em Lisboa com fins caritativos, artísticos, educativos e científicos. A Fundação desenvolve suas atividades através de apoios concedidos desde Portu-

muito pouco crítico, no qual os professores apresentaram as atividades que desenvolviam para visibilizar o Outro – o típico “festival multicultural” – numa lógica de “constatação da diferença” e de promoção da diversidade, mas algo que, no fundo, meramente promovia a reificação da diferença e não se propunha repensar a história e a identidade nacionais. Portanto, quando fui para o Reino Unido, foi num contexto onde era muito difícil encontrar enquadramento institucional para desenvolver os meus estudos em Portugal, algo que se alterou significativamente nos últimos anos.

No livro *Os contornos do eurocentrismo: raça, história e textos políticos* (ARAÚJO; MAESO, 2016) há a afirmação de que os livros didáticos de História analisados na pesquisa, que resultaram na obra, exaltam a conquista dos colonizadores portugueses e a crueldade da colonização espanhola nas Américas, mas sem referência à resistência indígena, construindo as figuras do “bom” e do “mau” colonizador como se o português tivesse sido um “bom colono” e “não racista”. Seria influência do lusotropicalismo?

**ARAÚJO:** Sim, sem dúvida. No projeto *Raça e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história* (2008-2012), o que vimos em vários dos livros didáticos de História analisados (para alunos dos 12 aos 15 anos de idade) é essa ideia que o colonialismo português não foi “tão mau” como os demais<sup>4</sup>. Essa ideia surgia de forma mais ou menos explícita, o que varia conforme os autores. Frequentemente,

gal nos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste, bem como nos países com Comunidades Armênicas. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/fundacao/apresentacao/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

4 O projeto de investigação *Raça e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história* foi desenvolvido entre 2008-2012 e financiado pela Fundação para a Ciência e para a Tecnologia (FCT). Para mais informações, ver: <https://www.ces.uc.pt/projectos/rap>.

nas narrativas sobre a chamada “expansão portuguesa”, encontramos as fórmulas narrativas mais comuns do lusotropicalismo e que levam à despolitização do colonialismo, designadamente as que invisibilizam a violência colonial e os processos de resistência, quer da população indígena, quer da população escravizada e que auxiliam a banalização dos processos coloniais europeus. Neste sentido, é uma derivação do campo discursivo do lusotropicalismo que tem implícita uma construção de certas potências colonizadoras como sendo mais violentas, agressivas, ou hostis – que seria o caso espanhol ou britânico –, por contraponto ao colonialismo português, tido como mais benevolente. Cabe notar que é quando se abordam essas questões que geralmente se trata o racismo em relação aos processos coloniais como o britânico ou o francês, mas não em relação ao português. Portanto, nos livros didáticos, não se costuma falar do projeto colonial português como um projeto racista, por exemplo. Nos livros analisados, geralmente não se faz qualquer alusão ao Estatuto do Indigenato e aos diferentes direitos que lhe estavam associados, concebidos por linhas que são raciais<sup>5</sup>. Agora, por outro lado, há que ter em conta que o lusotropicalismo tem por base a ideia de excepcionalismo nacional, neste caso, dos portugueses. Esses excepcionalismos nacionais foram sendo construídos ao longo do século XIX e ajudaram a sustentar a ideia que existe o “colonialismo português”, o “colonia-

5 O Estatuto do Indigenato foi o agrupamento de um conjunto de disposições legais que impunha existência de direitos políticos e sociais diferenciados nas então colônias portuguesas da Guiné, de Angola e de Moçambique. O Estatuto do Indigenato foi regulado pela Lei nº 277, de 15 de agosto de 1914 e depois pelo Estatuto Político, Social e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique, de 1926. Ressalta-se que, no contexto colonial, a noção de indígena foi tomada como sinónimo de negro e de africano (MENESES, 2010). O Estatuto do Indigenato “representou, no contexto do pensamento político republicano, um sistema que assentava numa doutrina jurídica que postula a ideia de que os africanos eram cultural, linguística, moral e intelectualmente incapazes de exercer a cidadania portuguesa, apostando no reforçar da dissociação entre nacionalidade (como pertença étnica, e portanto detentor de direitos privados) e cidadania” (MENESES, 2010, p. 87). O Estatuto do Indigenato foi abolido pelo Decreto-Lei nº 43.893, de 6 de setembro de 1961.

lismo britânico” e que existe hoje em dia um “racismo à brasileira”, o “racismo à portuguesa”, como se fossem processos verdadeiramente distintos e estanques. Lido assim, o lusotropicalismo é a ideologia que, no contexto português, veio fazer o apanágio da tolerância do colonizador português, mas não é caso único. Outros povos tiveram igualmente os seus próprios mitos de tolerância: por exemplo, o mito da democracia racial no Brasil e a ideologia da *color-blindness* nos Estados Unidos da América (EUA), da justiça e equidade na Inglaterra ou da tolerância na Holanda. Quando se hierarquizam os projetos coloniais europeus em relação a violência ou ao racismo, acabamos por desembocar numa mera averiguação da culpa – quem foi, moralmente, o colonizador mais e menos condenável? – ao invés de realizar análise da forma como o colonialismo e a escravidão foram incorporadas nas narrativas nacionais de forma a lhes conceder legitimidade. Podemos, assim, compreender que o lusotropicalismo não “inventou” o mito da excepcionalidade dos portugueses, mas se ancorou em processos de formação nacional de finais do século XIX no contexto de rivalidades coloniais na Europa. Ocorreu o mesmo com outras ideologias nacionais que serviram para legitimar processos coloniais de opressão e exploração racial. Um outro aspecto que me parece ser importante referir é a necessidade de ir além da interpretação do lusotropicalismo como mito errado ou como mera conclusão explicativa e situá-lo em um contexto político sujeito a permanente contestação. Em Portugal, a partir de meados do século passado, o lusotropicalismo surgiu em um cenário em que se procurava justificar e legitimar o projeto colonial face às crescentes pressões internacionais, sobretudo das Nações Unidas, sustentando a ideia que não era necessário conceder as independências ou descolonizar porque Portugal não tinha “colônias”, mas sim “províncias ultramarinas” com as quais mantinha “relações de natureza convival”. Essa ideologia e os arranjos legais e institucionais nos quais se apoiavam eram

ativamente contestados, designadamente pelos movimentos de libertação nacional africanos que progressivamente forçaram o fim do Estado Novo e do projeto colonial português.

### Quer dizer que pretende-se passar a impressão de relações harmônicas?

**ARAÚJO:** Sim, pois deste modo passa-se no discurso oficial a noção que Portugal não tinha colônias e que era antes um país multirracial, multicontinental, multirreligioso. Então, é importante falar da herança do lusotropicalismo, mas é importante não estarmos sempre a excepcionalizar o contexto português ou o contexto brasileiro. Nos debates internacionais, deparamo-nos com inúmeras outras ideologias que foram sendo desenvolvidas para justificar a legitimidade de processos coloniais e imperiais, que vinham trazer a civilização, que eram baseados na tolerância etc. Quero dizer com isso que o lusotropicalismo é uma expressão no contexto de língua portuguesa que assumiu essa legitimação do mundo colonial, mas que não representa a invenção dos mitos de tolerância colonial.

Gostaríamos de comentar a importância da figura do Gilberto Freyre para Portugal, especialmente em relação à visita que fez aqui na década de 1950 a convite do ditador António de Oliveira Salazar. Gilberto Freyre (1952) esteve em Lisboa, em Coimbra, visitou universidades e esteve nas colônias portuguesas em África, resultando no livro *Aventura e rotina*. Parece que houve acolhimento das ideias de Gilberto Freyre (1998), com certa importação do olhar de quem havia escrito *Casa Grande & Senzala*. Gostaríamos que falasse um pouco sobre isso.

**ARAÚJO:** Muitas vezes, os pesquisadores brasileiros que nos visitam [em referência ao

CES] têm como pressuposto de que temos um entendimento comum sobre o que é o lusotropicalismo, mas o lusotropicalismo teve, em Portugal, contornos diferentes e penso que o trabalho de Cláudia Castelo (1998), com o título *O modo português de estar no mundo: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*, é um trabalho essencial. Outro trabalho relevante, neste assunto para o contexto português, é o de Miguel Vale de Almeida (2000), *Um mar da cor da terra: raça, cultura e política da identidade*. São dois livros que marcavam de fato uma viragem, a partir de uma análise crítica do que foi o lusotropicalismo. O trabalho de Cláudia Castelo nos permitiu distinguir o que foi o pensamento do Gilberto Freyre e os seus usos no contexto brasileiro face a como ele foi apropriado no contexto português. De forma resumida, o que ela nos diz é que na década de 1930, quando o Freyre publicou o *Casa Grande & Senzala*, a questão da miscigenação biológica causava grande ansiedade às elites portuguesas, pois a possibilidade de miscigenação biológica era lida como uma abertura à degeneração racial. Assim, como a Cláudia Castelo analisa, as teses de Freyre não eram muito bem-vindas nesses meios, especialmente a partir dos círculos intelectuais (políticos e acadêmicos). Foi apenas nos anos de 1950, quando começou a crescer a pressão internacional das Nações Unidas para que Portugal concedesse as independências às antigas colônias (Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e São Tomé Príncipe), que Gilberto Freyre foi convidado a vir a Portugal e as suas teses foram apropriadas de forma parcial, sendo o lusotropicalismo interpretado como a abertura dos portugueses à miscigenação cultural, mas não biológica. Portanto, salvaguardava-se a ideia de uma pureza racial, de um pressuposto de que os portugueses são ‘brancos’ e são vistos como tal, o que contrastaria com o caso brasileiro. Por exemplo, em um dos livros didáticos que analisamos no projeto *Raça e África em Portugal: um estudo sobre os manuais escolares de história* que citei ante-

riormente, encontramos uma imagem em que se pretendia mostrar a miscigenação que teria ocorrido no Brasil em consequência do projeto colonial. A imagem consistia na composição de três fotografias distintas, no caso uma figura com traços indígenas, figuras baianas com traços africanos e figura com traços de europeus (todas com os seus trajes característicos), para ilustrar a miscigenação. Na verdade, a imagem apenas reproduz a existência de tipos raciais - quer dizer, o indígena, o negro, o branco - que não convivem e nem se misturam sendo apresentados como arquétipos raciais. Essa imagem denota que a interpretação dos autores dos livros é que a miscigenação consistiu na *coexistência* de populações diversas, mas que não necessariamente estão interligadas.

### Quer dizer, a mestiçagem deveria ser evidenciada.

**ARAÚJO:** A verdade é que ainda continuamos a falar na mestiçagem, mas no lado português falamos no aspecto cultural e ainda que até possamos admitir que houve o sexual, temos alguma dificuldade em discutir esse legado histórico em Portugal. Exemplarmente, a população escravizada que vivia no território entre os séculos XV e XVIII chegou a constituir cerca de 10% da população de Lisboa, mas depois deixamos de ter registro dessa população. Até há pouco parecia haver certa ansiedade em discutir estes temas, sobretudo considerando as suas implicações. Por que não suscitam mais curiosidade e investigação? Isso para dizer que é importante produzir novas leituras sobre o contexto português para compreender como é que Gilberto Freyre foi apropriado pelas elites em Portugal.

Isso é muito interessante porque em *Casa Grande & Senzala*, Gilberto Freyre fala dos portugueses como pré-dispostos à miscigenação e faz referência à ocupação árabe, por exemplo. Para ele, digamos assim, é como se os

## portugueses já tivessem um *ethos* para miscigenação.

**ARAÚJO:** Claro, foi assim que fundamentou a sua tese. Segundo Freyre, a suposta aptidão do povo português para a miscigenação biológica e interpenetração cultural com o povo dos trópicos resultava da natureza miscigenada dos próprios portugueses, que emergiram de longo contato com os mouros e os judeus na Península Ibérica. Agora, a leitura sobre a natureza desse contato histórico é aberta à disputa: alguns subscritores do lusotropicalismo vão defender essa ideia, da mesma forma como outras correntes que vão dizer que o islã na Península Ibérica é exemplo de abertura por terem sido mais tolerantes com as pessoas de fé cristã, ao passo que certos Reinos Cristãos obrigavam à conversão na Península Ibérica. Essas são questões sobre as quais se continua a levantar debate e que estão em aberto. Portanto, há uma série de contradições na maneira como essa ideologia vai ser mobilizada: ainda que se aprenda desde a escola que somos o resultado da mistura de muitos povos, isso não quer dizer que as pessoas não se autoidentifiquem hoje como brancas. Independentemente de, em contextos acadêmicos europeus, os portugueses não serem sempre vistos como brancos, o que nos lembra como as categorias raciais são por natureza ambíguas, relacionais e estão em constante construção.

## Muitas vezes a visão que se tem é que a Europa é homogeneamente branca, como se não existissem diferenças.

**ARAÚJO:** Penso que aqui a questão que se coloca não é tanto de reconhecer a diversidade existente entre as populações européias, mas de questionar as fronteiras históricas e os processos de inclusão e exclusão em relação a noções do que é a Europa e do que é ser europeu. Temos de nos questionar como as sociedades européias foram (ou não) sendo construídas historicamente como brancas e reconhecer

que tais construções ultrapassam em muito critérios fenotípicos como a cor de pele. No século XIX, os irlandeses, por exemplo, não eram considerados brancos. Há ideologias que vão construindo certos povos como mais ou menos “puros” do ponto de vista racial e que mudam ao longo do tempo. Da mesma forma, a maneira como entendemos as categorias raciais também sofreu mudanças: ser negro hoje é diferente do que era ser negro no contexto britânico dos anos de 1970, em que a categoria *black* era usada para agregar tanto pessoas que nós hoje reconheceríamos como negras, de ascendência africana ou caribenha, como era usada até ao *Rushdie Affair* de 1989 para designar as populações do subcontinente asiático, especialmente da Índia, Bangladesh e Paquistão. O termo *black* era usado no sentido de não-branco, como termo agregador de todos aqueles que eram afetados pelo racismo, o que ilustra que é necessário discutir e problematizar os conceitos e lembrar que as categorias de debate mudam em diferentes tempos e lugares. Voltando ao debate sobre o lusotropicalismo, eu diria que essas formulações continuaram a informar os debates em termos de discurso oficial repetidamente, especialmente sobre as decisões políticas em matérias ligadas à interculturalidade e a diversidade, que se refugiam neste tipo de abordagem para justificar a ausência de medidas estruturais e de formas de monitoramento e combate ao racismo. Logo, o lusotropicalismo, como dispositivo discursivo que sustenta a negação do racismo, é ainda muito evidente. Se não nos reconhecemos como racistas, para que precisamos de ter um arcabouço institucional e legislativo, de ter iniciativas e medidas políticas para lidar com o racismo? Isso já era visível nos idos anos de 1990. O preâmbulo ao despacho da criação deste organismo que eu mencionei, o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural, é uma declaração lusotropicalista que enfatiza a cultura “aberta e mestiça”, “universalista” e “ecumênica” do povo português e a constrói como pioneira do contato com outros povos que colonizou (POR-

TUGAL, 1991). A noção do português como *benevolente* é o ponto de partida para lidar com o que foi construído como o Outro. O português está ali *intocável*, historicamente consagrado como “aberto”, “tolerante” e “ecumênico” e, portanto, o que temos de fazer é tomar medidas para que o Outro possa se integrar na “nossa” sociedade, mas sem que nunca problematizemos os porquês da nossa própria sociedade causar obstáculos para essa integração. Se pensarmos nas medidas e iniciativas públicas relacionadas à integração nos últimos 10 ou 15 anos, isso é evidente. Igualmente em termos de discursos políticos: por exemplo, o organismo público que entre 2007 e 2014 se designou *Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural*, promoveu uma coleção chamada *Portugal Intercultural* que, no fundo, é a materialização da abordagem lusotropicalista. Essa coleção foi usada para mostrar seletivamente o pioneirismo português em matéria de contato cultural. Ilustrou-se, dentre outras, como foi o contato cultural dos portugueses na Ásia e selecionaram-se casos como o Japão (o país do continente asiático mais embranquecido na história) para mostrar como os portugueses procuraram estabelecer relações de intercâmbio e troca. Processos históricos como a escravização, ainda que não totalmente apagados da narrativa, são relatados de passagem como simplesmente a “mãe” de muitas sociedades americanas atuais. Nesse sentido, o legado da escravização é reduzido à existência de diversidade em sociedades contemporâneas como o Brasil, de maneira despolitizada. Quando se evade o projeto colonial português em África e no Brasil e se foca na Ásia e neste “contato cultural”, quase parece que podemos falar desse tal “modo do português estar no mundo”, consentâneo com as teses de Gilberto Freyre e do lusotropicalismo. Essa visão cria a noção de que o português teve relações harmoniosas com muitos povos diferentes e só os negros é que “colocam demandas”, só os negros é que estão “a chamar a atenção da escravidão”, só eles estão a querer “falar de cotas” e “de história

e reparações”. Assim, essas maneiras de falar de interculturalidade e contato cultural, têm implícitas certas interpretações da História na qual se pode perceber hierarquização racial dos povos, inclusive na sua relação com os portugueses. Se, para além da proeminência em termos do discurso, nós pensarmos em eventos, projetos, ou iniciativas de propostas públicas recentes - como a recusa em repensar o nome do Padrão dos Descobrimentos, ou a recente proposta, em 2018, para a criação de um Museu das Descobertas em Lisboa (apesar da polêmica que gerou) - vemos que os debates do presente continuam de certa forma atravessados pelo lusotropicalismo<sup>6</sup>. A ideia de certa hospitalidade e convivialidade fácil e harmoniosa é uma visão que se mantém até hoje em termos de discurso político. Claro que hoje em dia temos uma crescente visibilidade do movimento associativo, quer da população negra ou cigana, e essas narrativas têm tido muito mais contestação pública, ou pelo menos se apresentado de forma mais visível. Em termos acadêmicos, a influência do lusotropicalismo também se fez sentir e não foi por casualidade que eu mencionei os trabalhos da Cláudia Castelo (1998) e de Miguel Vale de Almeida (2000), porque de fato vieram romper com as abordagens dominantes sobre este tema em Portugal. A própria marginalidade da agenda sobre o racismo na investigação reflete isso. A agenda de pesquisas que visa romper com a abordagem eurocêntrica e positivista do racismo - que procura “medir” o preconceito das pessoas numa escala - e adentra nos processos históricos de formação nacional e coloniais nos quais raça e racismo emergiram, tem sido marginalizada, inclusive em termos de financiamento. É preciso que isso seja dito.

6 O debate em torno da criação do Museu das Descobertas em Lisboa, em 2018, resultou de proposta eleitoral de Fernando Medina, Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, que não se materializou. Há diversas matérias jornalísticas a respeito, uma das quais: <https://expresso.pt/cultura/2018-04-12-A-controversia-sobre-um-Museu-que-ainda-nao-existe.-Descobertas-ou-Expansao-#gs.VCXOdCg>. Acesso em: 14 mai. 2020.



Então, há falta de interesse na investigação científica por determinadas temáticas, sobretudo, quando se aborda as questões das diferenças e do racismo especificamente no contexto português? Podemos dizer que há um misto de negação de algumas questões com despolitização do que foi necessariamente o colonialismo, que marca o convívio com as diferenças pela celebração da diversidade? Essas dimensões em algum momento se encontram nos âmbitos político e acadêmico?

**ARAÚJO:** Sim. A marginalidade da agenda de investigação sobre racismo seguiu, sobremaneira, até à década de 1990. A partir daí começou haver maior interesse, ainda residual e, como disse, incidindo sobre o estudo do preconceito, muito no âmbito da psicologia social. Destacam-se aqui os trabalhos coordenados por Jorge Vala (e outros) desde a segunda metade dos anos de 1990, denominado *Atitudes sociais dos portugueses*, cujos primeiros resultados foram publicados no ano 2000 e, especialmente, o *Expressões dos racismos em Portugal*, cuja primeira edição foi publicada em 1999 (VALA; BRITO; LOPES, 2015)<sup>7</sup>. Foram trabalhos muito importantes para questionar a negação do racismo na sociedade portuguesa. Porém, nem sempre os trabalhos sobre racismo na psicologia social dialogaram com o contexto histórico e sociopolítico no qual se formaram tais preconceitos e atitudes, designadamente a história colonial portuguesa. Por outro lado, assistimos também, a partir do contexto acadêmico português, a maior visibilidade dos trabalhos sobre a memória colonial, como a chamada “guerra colonial”, mas mais frequentemente abordada do ponto de vista dos solda-

dos brancos que lutaram nas diferentes frentes de guerra e só mais recentemente sob o ponto de vista dos próprios movimentos de libertação africanos. Obviamente, noutros contextos, há maior multiplicidade de agendas de investigação. O que pretendo enfatizar é que no caso português ainda se debate muito sobre a chamada “guerra colonial” sem considerar que se deve incluir como estruturante a contribuição dos movimentos de libertação nacional africanos e da sua agenda política para a Revolução do 25 de abril de 1974 e a construção do Portugal democrático, por exemplo. E se nos últimos 10 ou 15 anos é mais perceptível a influência dos estudos pós-coloniais em Portugal, mesmo assim, até há pouco tempo eram relativamente marginalizadas abordagens que considerassem o contexto histórico-político de raça e racismo. Sem dúvida, estão aqui em operação processos de seletividade na agenda científica e política.

No Brasil, apesar da existência da Lei nº 10.639/2003, pesquisas dão conta que ainda há grandes desafios para implementá-la, tais como a formação de professores (inicial e continuada) de forma inadequada, os currículos eurocêntricos, a gestão escolar centralizadora e outras questões. Como você observa a relevância e os limites para esse tipo de ensino?

**ARAÚJO:** De fato, o caso brasileiro é absolutamente relevante para os debates sobre as intersecções entre raça, história e educação, dado que em poucos contextos temos visto tantos avanços como os que foram conseguidos no Brasil. Obviamente, o avanço não foi só a legislação na qual culminou, mas toda a agenda de luta do movimento negro durante o século XX, como citam os trabalhos de Amílcar Pereira (2016) e Nilma Gomes (2017)<sup>8</sup>. Todavia, de fato, a lei é o culminar de longo processo. O Brasil é um caso de estudo absolutamente

7 A entrevistada refere-se ao programa Atitudes Sociais dos Portugueses (ASP) que promove pesquisas e publicações, editada pela Imprensa de Ciências Sociais (ICS). Para mais informações: [http://asp.ics.ul.pt/?page\\_id=45](http://asp.ics.ul.pt/?page_id=45). Acesso em: 14 mai. 2020.

8 Ver também Verena Alberti e Amílcar Pereira (2007).

relevante, precisamente porque na Europa está praticamente tudo por fazer nesta matéria. Recentemente, o relatório periódico europeu, publicado em setembro de 2018 pela *Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI)*, fez crítica ao ensino da história colonial em Portugal e sugeriu que o país deveria repensar o ensino do colonialismo e da escravização (ECRI, 2018). Diversas matérias veiculadas nos meios de comunicação abordaram a questão, inclusive fazendo menção ao projeto que coordenei e que mencionei antes sobre os livros didáticos escolares (ARAÚJO; MAESO, 2016). Em vários casos, a problemática era abordada a partir de uma construção da questão como um não-problema, ou seja, como se a crítica às diretrizes curriculares, aos livros didáticos e às práticas pedagógicas estivessem fora de lugar. Aliás, vozes das elites portuguesas, tanto historiadores acadêmicos como profissionais ligados ao ensino da História, argumentaram que os relatores da ECRI não conheciam os livros didáticos portugueses, que estavam a criticar por criticar, que nem sequer conheciam a realidade portuguesa, porque não havia problema nenhum com a maneira como era ensinada a história do colonialismo português. Apesar de estudos como o nosso terem tido mais atenção nos últimos tempos, só recentemente os maiores partidos políticos começaram a colocar o assunto como uma questão [a entrevistada lembra que, em 13 de maio de 2019, foi convidada a abordar o assunto em audiência na Assembleia da República conduzida pela Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias]. Quero com isso salientar que, em diferentes contextos europeus, ainda nem sequer conseguimos conceber que há um problema que requer resposta que é de todo sistema educativo e de conhecimento. Se, em Portugal, continuamos a negar que há um problema com o ensino do colonialismo português, no contexto britânico há bastante tempo existe o chamado *Black History Month*, o Mês da História Negra. Vocês no Brasil conseguiram dar o passo seguinte:

não basta uma semana, não precisamos só do Dia da Consciência Negra, não precisamos de um mês, o que nós precisamos é de mudança estruturante dos cânones do conhecimento, não apenas nas escolas, mas também nas universidades, exatamente para fazer os enfrentamentos que são necessários. Ora, na Europa, para você dar tal passo, é preciso reconhecer que a população negra é integrante da Europa. A população negra é portuguesa, é britânica, é francesa e deve fazer parte do nosso imaginário de pertença nacional. E, como tal, essa História que se tem de se repensar é uma História que é de todos os portugueses, de todos os britânicos, de todos os franceses e daí por diante. O que vocês conseguiram no Brasil tem a ver com a forma como certas lutas se organizaram para redefinir o que é a nação brasileira, porque é muito fácil para nós europeus dizermos que a população no Brasil é diferente e “multirracial”. Contudo, esta maior democratização do espaço público do ponto de vista racial, não se conseguiu pela simples existência de pessoas com “tom de pele diferente” como se costuma dizer, nem meramente por um decreto. Conseguiu-se como o resultado de lutas políticas concretas que têm conseguido levar a um maior reconhecimento do papel do negro na sociedade brasileira, ainda que constantemente sujeita a reveses. Não foi conseguida gratuitamente e nem concedida de forma benevolente, mas foi um processo de luta. Eu penso que os mesmos passos estão a ser dados em diferentes contextos europeus, especialmente pelos coletivos negros. Há esforços muito concretos no sentido de problematizar essa questão e de tornar o problema visível, e também de propor alternativas, destacando-se aqui a questão da História. No contexto britânico, por exemplo, tem a iniciativa *History Matters*, fundada por Hakim Adi, intelectual acadêmico do pan-africanismo, que tem feito uma série de atividades com professores de História que são negros e se juntaram para pensar maneiras diferentes de ensinarem História<sup>9</sup>. Algumas iniciativas neste

<sup>9</sup> Hakim Adi é professor de História de África e da Diáspora Africana na Universidade de Chichester, Inglaterra. É

sentido são dispersas e não são iniciativas sistemáticas, não têm a força de trazer uma mudança como vocês conseguiram no Brasil. Eu acho que o caso do Brasil é fulcral para nós termos um horizonte do que nós queremos conseguir e dos problemas que nós vamos encontrar no caminho, que é como conseguir uma mudança no sistema educativo obrigatório quando nós não temos professores formados para fazer a diferença. Nós temos que começar a pensar também na mudança em termos de produção de conhecimento nas universidades, já que a questão dos currículos que está sempre ligada com a questão da produção e validação do conhecimento. Por outro lado, como é que isso se articula com a vontade política dos governos que estão à frente dessas matérias? Porque são eles que, no fundo, formulam as diretrizes para avaliação do conhecimento escolar. Portanto, não pode haver uma mudança simples entre professores e associações da disciplina se tais mudanças não forem legitimadas pelos poderes políticos e acadêmicos. Eu creio que o Brasil é caso de estudo de fato fascinante para compreender como se pode trazer mudança mais substantiva que não é uma mudança meramente cosmética, mas também para compreender as dificuldades que há neste processo. E mais: é preciso fazer uma crítica do modelo positivista que muitas vezes ainda seguimos mentalmente, questionando o que é o progresso nesta matéria, uma vez que dávamos por garantido que nós conseguíamos certas conquistas e que a mudança ia ser sempre para melhor e para aprimorar o que já vínhamos a fazer. Vemos agora o contexto político atual brasileiro no qual temos uma regressão séria em inversão das políticas nessa matéria, igualmente como ocorre nos EUA.

---

autor de *Pan-africanism and communism: the communist international, Africa and the diaspora, 1919-1939* (2013), *Pan-African History - political figures from Africa and the diaspora from 1787* (2003), dentre outros. Para saber mais sobre *The History Matters Group*, ver: <https://www.chi.ac.uk/humanities/public-humanities/reshaping-historical-knowledge/history-matters>. Acesso em: 09 mar. 2020.

Apesar disso, nós temos muitas limitações também. Daqui a alguns poucos anos a Lei nº 10.630/2003 vai completar vinte anos e, efetivamente, não podemos dizer que foi implementada. Temos muitos entraves, mas que, como você mesma disse, é uma luta constante e não é de agora, vem de décadas.

**ARAÚJO:** E que não vai acabar agora.

Exatamente! E enquanto Portugal apresenta, em discurso oficial, como um Estado intercultural, convidativo e acolhedor às imigrações, há um outro lado: a legislação imigratória que dificulta a regularização de imigrantes ou de filhos de imigrantes nascidos em solo português ou mesmo a própria definição de políticas como a dos bairros sociais<sup>10</sup>, que “guetizam” especialmente imigrantes pobres, africanos e ciganos. Como você reflete as contradições e as tensões étnico-raciais em Portugal atualmente?

**ARAÚJO:** As contradições entre o discurso político formal contra a discriminação racial e as condições de existência das populações racializadas não devem ser analisadas como paradoxo, quer dizer, como uma contradição absurda que

<sup>10</sup> Em Portugal, a política pública habitacional deu origem ao chamado *bairro social*, que existe desde o início do século XX, notadamente destinada às populações menos favorecidas. Bairros sociais são conjuntos de edifícios construídos nas periferias das grandes cidades a partir de projetos das Câmaras Municipais (prefeituras) e/ou das freguesias (espécie de subdivisão dos municípios) para substituir as moradias improvisadas construídas pelos próprios moradores. Atualmente, sobretudo na zona metropolitana de Lisboa, os bairros sociais são, em muito, ocupados por imigrantes nascidos ou não em solo português e ciganos. Para que um estrangeiro possa concorrer a uma habitação social, além de estar na faixa de renda exigida, precisa estar em situação legal no país. Mais informações sobre a política pública habitacional portuguesa estão disponíveis em: [https://www.portaldahabitacao.pt/opencms/export/sites/portal/pt/portal/100anoshabitacao/af\\_IHRU\\_Habitacao\\_Social.pdf](https://www.portaldahabitacao.pt/opencms/export/sites/portal/pt/portal/100anoshabitacao/af_IHRU_Habitacao_Social.pdf). Acesso em: 12 mar. 2020.

nos leva à surpresa. Quando consideramos de forma aprofundada o papel da raça nas sociedades contemporâneas, podemos observar que estamos não perante uma contradição entre princípios e práticas, mas perante estruturas históricas duradouras que persistem na atualidade: o discurso político, a própria legislação e as instituições democráticas são fundamentais para a perpetuação do racismo. O que digo não é propriamente novo, como se pode verificar em Barnor Hesse (2004) e Alana Lentin (2004)<sup>11</sup>. Com o questionamento à sustentação científica do conceito de raça após o fim da Segunda Guerra, prova-se de certa forma que o mito sobre ciência e raça está errado. Entretanto, provar que o preconceito consiste em pressupostos errados, em mitos e invenções - a lógica positivista que pressupõe que certas crenças desaparecem se lhes for retirado o suporte científico - não nos levou muito longe, porque na verdade o racismo persistiu e vários autores demonstraram isso mesmo. Por exemplo, por meio de uma análise do discurso da elite intelectual anglo-americana, Frank Furedi (1998) mostra como passamos, do início do século XX até meados do século XX, de uma situação em que se proclamava a superioridade racial declaradamente para uma situação em que se passou a condenar formalmente o racismo através do discurso (e até legalmente no contexto pós-holocausto), apesar de continuarmos a tolerá-lo na prática<sup>12</sup>. Daí que o Furedi fala de uma nova etiqueta racial, quer dizer, condena-se o conceito de raça e silencia-se o racismo. Por conseguinte, a condenação formal do racismo

é simultânea à sua tolerância na prática. Parece uma contradição quando nós vamos estudar o discurso político e os esforços dos diferentes Estados nesta matéria nos últimos 70 anos, mas na verdade verificamos que é uma constante na história. Portanto, a ideia de que o racismo resulta da inobservância entre os princípios legais e a sua implementação prática não permite avançar muito no debate se não questionarmos os pressupostos que subjazem ao entendimento e formulação do problema. Na verdade, a legislação que foi sendo implementada, é sempre uma legislação que fica muito aquém do problema que está sendo combatido. Nós percebemos, por exemplo, em termos europeus, que o monitoramento e o combate ao racismo estão muitas vezes a cargo de instituições como a ECRI (Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância) ou a FRA (Agência dos Direitos Fundamentais) que são, no fundo, instituições criadas sem quaisquer poderes políticos para obrigar os Estados a serem responsabilizados pelo racismo. Dá-se a aparência de que os Estados-membros da União Europeia estão fazendo algo contra o racismo, mas na verdade essas instituições têm visões muito minimais sobre o que é o racismo e não abordam seriamente a questão do racismo institucional – aliás, frequentemente evadem a abordagem estrutural do problema. A questão do levantamento oficial de dados étnico-raciais por meio dos censos – questão sobre a qual eu não vou alongar aqui (ver ARAÚJO, 2019/2020) - é exemplar. Há mais de dez anos que as instituições europeias reportam que Portugal, assim como outros estados europeus, não coleta dados que permitem aferir as desigualdades e a discriminação étnico-racial, argumentando que a falta de dados é obstáculo ao combate ao racismo. Porém, essas mesmas instituições não têm tido a capacidade de obrigar os diversos Estados a fazê-lo, porque são instituições que não foram pensadas e desenhadas com poderes na matéria, mas apenas formulam recomendações e diretrizes políticas. Desembocamos mais uma vez na questão da contradição entre o discurso e a prática,

11 Barnor Hesse é professor associado de Estudos Afro-Americanos, Ciência Política e Sociologia na Universidade de Northwestern, EUA. É autor de *Un/settled multiculturalisms: diasporas, entanglements, transruptions* (2000), co-autor de *Beneath the surface: racial harassment* (1992), dentre diversas outras produções. Alana Lentin é professora de Análise Cultural e Social na Universidade Western Sydney, Austrália. É autora de *Racism and anti-racism in Europe* (2004) e *Why race still matters* (2020) e co-editora de *Racism and sociology: racism analysis* (2014).

12 Frank Furedi é professor de Sociologia da Universidade de Kent, Inglaterra. É autor de *Culture of fear* (1997), *The silent war: imperialism and the changing perception of race* (1998) e *How fear works: culture of fear in the twenty-first century* (2018).

quando ela em si não é capaz de lidar, social e sociologicamente, com o problema: o racismo tem sido perpetuado em contextos democráticos com condições legais e institucionais de efetivar direitos nessa matéria. Esse ponto conduz à ideia do David Theo Goldberg (2002) sobre o Estado racial, que é diferente do Estado racista<sup>13</sup>. O Estado racista seria a África do Sul durante o *apartheid* ou a Alemanha nazista, pois são países que ativamente perpetuavam o racismo, com legislação em vigor neste sentido. O Estado racial não é abertamente racista: é um Estado que até pode negar a prática do racismo, mas que, simultaneamente, não toma iniciativas para combater o racismo de forma estrutural. O Estado racial, característico de muitas sociedades democráticas contemporâneas, aparenta ter certa neutralidade e se escuda nesta “neutralidade” para aqueles que se beneficiam do poder estabelecido possam ampliar ou redefinir as estruturas do poder. Tem implícita a ideia de que é um Estado democrático, que não discrimina, que trata todos como iguais, mas que na verdade não combate explicitamente o racismo e não se engaja contra o racismo institucional. A concepção de que nossos Estados contemporâneos são frequentemente Estados raciais vai muito além da noção do racismo como um problema de preconceitos individuais, como algo “errado” que está “na mente das pessoas”, que é abordagem herdeira do entendimento sobre raça e racismo veiculado nas Declarações sobre Raça da UNESCO publicadas entre 1950 e 1967.

### Como é fazer crítica ao eurocentrismo a partir de uma universidade européia?

**ARAÚJO:** Em primeiro lugar, eu diria que aqui a crítica ao eurocentrismo não é fácil, e não é difícil apenas na Europa. Se as estruturas e os cânones de conhecimento eurocêntricos foram

constituídos na Europa, historicamente foram universalizados. Aliás, esse é o grande ímpeto do eurocentrismo e da abordagem eurocêntrica: o de “iluminar” o mundo sobre um certo modo de produzir conhecimento e que se foi universalizando, o que se acentuou ainda mais recentemente com a internacionalização das universidades. Logo, é difícil fazer crítica ao eurocentrismo, mas não é só em Portugal. É preciso partir de uma posição de que o eurocentrismo não é um mero etnocentrismo, é mais do que isso e, como tal, os problemas que se colocam no contexto português são problemas que os colegas na Singapura, ou em Cabo Verde, ou no Brasil, ou na Suécia também estão lidando. Falo, portanto, a partir do meu contexto e como eu tenho trabalhado. Para mim, do ponto de vista das pesquisas que eu faço, da forma como eu leciono, tem sido trabalhar com intelectuais e ideias que não costumavam circular no espaço acadêmico ou que não circulavam no âmbito de certas disciplinas. É trazer ideias e autores que foram marginalizados, mas não apenas de diversificar o currículo em termos da inclusão de alguns nomes ou figuras. São autores que foram fulcrais para nós repensarmos uma série de conceitos e abordagens, como estamos fazendo hoje. Como exemplo, como podemos descartar a crítica de Aimé Césaire (1978) no seu *Discurso sobre o colonialismo*, importante para ilustrar a forma como o pensamento sobre o racismo foi desenvolvido a partir do Holocausto e não do colonialismo? Foi uma crítica pioneira que começa a circular abundantemente no espaço acadêmico hoje, talvez, nos últimos 10 ou 15 anos, mas que foi formulada em 1955. Da mesma maneira, como trabalhar o conceito de racismo institucional sem trazer o trabalho dos ativistas e intelectuais negros Stokely Carmichael (mais tarde conhecido como Kwame Ture) e Charles Hamilton (1992), no livro originalmente publicado em 1967, *Black Power - the politics of liberation in America*?<sup>14</sup>

13 David Theo Goldberg é diretor do Instituto de Pesquisa em Humanidades da Universidade da Califórnia, EUA. É autor de diversas obras, incluindo: *Are we all postracial yet?* (2015); *Sites of race* (2014); *The threat of race* (2008); *The racial state* (2002); *Racial subjects: writing on race in America* (1997); e *Racist culture: philosophy and the politics of meaning* (1993).

14 Aimé Césaire (1913-2008) nasceu na Martinica. Foi poeta, escritor, dramaturgo, político e ideólogo do conceito de negritude. *Discurso sobre o colonialismo* é considerado um dos marcos para formulações teóricas da pós-colonialidade. Stokely Carmichael, nome original de Kwame Ture

Foram eles que de fato trouxeram o termo com grande força para o debate e com conceitualização crítica da noção dominante de racismo como mero preconceito individual. Então, há uma série de conceitos e abordagens que temos grande vantagem em analisar a partir da desconstrução dos cânones eurocêntricos e esses autores e ideias são fulcrais para podermos avançar em um entendimento do racismo como sendo produzido política e epistemologicamente em contextos históricos específicos. Agora, obviamente, há grande resistência e há resistência ainda maior em contextos acadêmicos burocratizados e com preocupação obsessiva com a avaliação. Exemplarmente, temos os avaliadores das universidades e dos graus acadêmicos que conferem, que vêm avaliar os cursos e seminários oferecidos e temos que ter sempre a combinação perfeita entre autores que são os autores tradicionalmente consagrados no cânone acadêmico e uma minoria de Outros para garantir que haja um currículo “equilibrado”. Ainda, quando temos estudantes que são na sua maioria brancos e não se sentem “confortáveis” com as críticas de intelectuais negros, podemos ser chamados a prestar contas por fazer essas inclusões nos currículos. Isso não ocorre de uma maneira tão incisiva com outros grupos sociais, ou seja, o conhecimento produzido pelas populações racializadas tem sido frequentemente sujeito a um processo de descredibilização na própria universidade que não tem paralelo com outros grupos no século XXI.

### Refletindo sobre o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, como podemos pensar metodologias de investigação na perspectiva antirracista?

**ARAÚJO:** Essa é uma questão que eu não tenho tão sistematizada, mas gostaria de elencar

---

(1941-1998), foi ativista na luta pelos direitos civis e líder do nacionalismo negro nos EUA. Charles Vernon Hamilton (1929) é cientista político, líder dos direitos civis nos EUA e professor emérito da Universidade de Columbia. A obra *Black Power - the politics of liberation in America* é pioneira na definição conceitual de racismo institucional.

algumas questões que me parecem importantes. Em primeiro lugar, em termos do que eu concebo como uma perspectiva que está preocupada com o combate ao racismo e se diga antirracista em termos de metodologia do trabalho, parece-me fundamental em todas as fases do processo de investigação atuar em colaboração com aqueles que estão no campo e que experienciam, identificam, pensam e lutam contra o racismo de forma cotidiana. Considero, assim, ser importante desde logo pensar a definição do problema e realizar investigações no cruzamento entre os meus interesses acadêmicos e as preocupações dos próprios movimentos sociais. Essa afirmação nos coloca na posição de poder ser considerada “refém” das agendas das comunidades racializadas, uma acadêmica “militante” e “enviesada” no processo de investigação, e este é um processo que conhecem bem no Brasil contemporâneo. Mas se, noutras áreas do conhecimento - e tomemos como exemplo a saúde pública -, trabalharmos sobre os impactos de certas políticas na vida dos doentes, vamos querer falar com os doentes e dialogar com as associações de doentes que se formaram para construir um espaço de reflexão sobre os problemas comuns que enfrentam. De igual forma, se estamos falando de políticas públicas para combater o racismo, queremos ouvir e falar com as pessoas que são tanto vítimas do racismo como são ativistas antirracistas e que desenvolveram críticas neste âmbito. Portanto, eu considero produtivo este diálogo com as populações que são afetadas sobre o fenômeno que estudamos e, sobretudo, com aqueles entre os demais que têm tido reflexão aprofundada sobre o problema. Tais diálogos não acontecem apenas a nível nacional: quando me dediquei à investigação sobre os livros didáticos houve influência dos debates políticos e acadêmicos no Brasil no seguimento da aprovação da Lei nº 10.639/2003. Alguns acadêmicos dirão que as nossas agendas são descontextualizadas e que nos limitamos a importar problemas ditos “estrangeiros”; isto é, geralmente, o caso quando

trabalhamos sobre o racismo e mencionamos o Brasil, os EUA ou o Reino Unido. Na minha perspectiva, penso que é importante identificar temáticas e processos que têm sido de tal forma invisibilizados que não são sequer construídas como um “problema” de investigação em certos contextos. Nesse sentido, pareceu-me que havia em Portugal enorme ausência de problematização da História e do seu ensino. Eu havia observado anteriormente aulas de História para analisar outros tipos de processos, durante a investigação em pós-doutoramento, mas já era evidente a abordagem eurocêntrica que havia à História, desde a comum glorificação das chamadas “descobertas” à forma como eram interpretadas as sociedades africanas contemporâneas. Era uma questão que merecia maior desenvolvimento e um segundo olhar. Sendo assim, o projeto vem dessa reflexão cruzada entre as preocupações acadêmicas e político-sociais. Isso para dizer que, para mim, é importante conhecer de perto a reflexão e a agenda das populações racializadas, não só nacional, mas internacionalmente. A concepção dos problemas que estudamos deve estar próxima dos problemas das comunidades e isso deve ser uma preocupação, desde o início, para a investigação. Uma segunda questão que eu elenco tem a ver com a minha identidade enquanto mulher pesquisadora branca. Como tal, muito da pesquisa que tenho realizado sobre racismo tem incidido sobre políticas públicas e pessoas em lugares de tomada de decisão, fundamentalmente as elites brancas, tanto elites políticas como também simbólicas (decisores políticos, historiadores, professores etc.). Metodologicamente, uma estratégia que adotamos em vários projetos foi a de focar as pesquisas nas pessoas que estão em posições de tomada de poder. É uma decisão que se encontra com a abordagem ao racismo institucional do Ture e do Hamilton (1992) que nos leva a interrogar aqueles em “posições respeitáveis de autoridade” e aparentemente movidos por “boas intenções”. Em relação às pessoas racializadas, temos adotado diálogo

constante com vistas à reflexão conjunta com pessoas com comprometimento político e atuação pública. Temos esse diálogo não para “embelezar” as mesas e as salas de conferências, tampouco para fazer um espetáculo cultural, mas para refletir acadêmica e politicamente sobre os problemas, resultados e impactos da investigação. Destaco ainda, em terceiro lugar, a etapa final dos trabalhos e da metodologia de disseminação do conhecimento que é produzido. Como podemos trabalhar os resultados com públicos mais amplos? Que novas agendas de pesquisa trazem essas colaborações? Aqui em Portugal, destaco o trabalho com a ativista do Teatro do Oprimido, Anabela Rodrigues, pessoa chave no Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa (GTO-LX) que desenvolve o projeto Laboratório AMI-AFRO<sup>15</sup>. As colaborações permitem confluência de interesses: de um lado, aprendemos como são as leituras das pessoas racializadas com consciência política que vão à escola e lidam com aquele currículo e livros didáticos eurocêntricos que analisamos; por outro, contribuímos com análises detalhadas a partir do lugar de quem tem o privilégio de fazer pesquisa como profissão, apresentando um trabalho que já está, de certa forma, sistematizado. A meu ver, tem sido uma experiência de colaboração que produz melhores frutos do que simplesmente cada um trabalhar de forma isolada: ao refletirmos conjuntamente, acadêmicos e ativistas, provocamos questiona-

15 O Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa (GTO-LX) iniciou suas atividades em 2003. Constitui-se como associação sem fins lucrativos e tem como um dos principais objetivos defender a igualdade de direitos, a solidariedade e o combate à discriminação motivada por origem étnica ou racial. A metodologia utilizada é a do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, desenvolvida no Rio de Janeiro na década de 1960. A prática teatral do grupo visa levar o espectador a refletir sobre a sua realidade e como a sua conduta é resultado da percepção que tem das relações de poder, dos processos de dominação e de exclusão social (ARAÚJO; RODRIGUES, 2018). Já o Laboratório AMI-AFRO é composto por jovens nascidos, ou não, em Portugal, mas de populações racializadas e que vivenciam situações de opressão racial e de desigualdade racial. Por meio do teatro, jovens atores e atrizes constroem diálogo com o público no sentido de buscar respostas para superar o racismo experienciado no cotidiano (ARAÚJO; RODRIGUES, 2018). Ver também Marta Araújo e Sílvia Maeso (2019).

mentos mais aprofundados e fundamentados relacionados à identidade nacional e ao papel cotidiano de raça na sociedade portuguesa contemporânea. Nós continuamos cada um a realizar as suas próprias iniciativas, mas também temos tentado conjugar esforços, o que avalio como muito benéfico.

Pensando na atuação da Associação de Afrodescendentes (DJASS), do Teatro do Oprimido etc., como você vislumbra daqui para frente a atuação e o enfrentamento ao racismo protagonizado pelos movimentos negros em Portugal?<sup>16</sup> Há perspectivas positivas ou a postura do Estado e o racismo institucional não permitem muitas esperanças?

**ARAÚJO:** Acredito que a partir de um caso específico de violência policial racista, designadamente, o conhecido caso de Alfragide em fevereiro de 2015, o trabalho que já era feito no âmbito dos coletivos foi ampliado e muitas articulações têm sido feitas<sup>17</sup>. Houve esforço

muito grande e muito bem-sucedido da comunidade negra envolvida na militância política, entre eles da Plataforma Gueto, em generalizar os debates em torno do racismo e da violência policial nos diversos bairros da zona metropolitana de Lisboa, demonstrando ser muito óbvio que era problema comum de vários bairros<sup>18</sup>. Isso foi um processo iniciado pela própria comunidade que culminou, em dezembro de 2016, com a carta aberta às Nações Unidas, na qual 22 coletivos se uniram para denunciar tanto o racismo institucional em Portugal como a inércia do Estado em combater racismo e em sequer admitir a existência do racismo<sup>19</sup>. Avalio que foi um momento histórico de articulação do movimento negro, pois até então nem se tinha noção da sua dimensão no contexto português. Temos visto também crescente protagonismo da comunidade cigana/Roma, que denunciou e participou de muitas ações de enfrentamento ao Estado. Tanto os movimentos relacionados à comunidade negra como a cigana/Roma adquiriram maior protagonismo no debate público, o que levou a forte viragem no panorama nacional. Em 2016 e 2017, começamos a ver maior abertura nos jornais, com crônicas de intelectuais negros do país que até então eram bastante marginalizados, à exceção de um ou dois casos. Temos visto debate público cada vez mais alargado e que deu oportunidade das populações racializadas virem a lutar de maneira mais visível e concertada pela sua humanização e dignificação. Esse era um debate que, a meu ver, estava um pouco adormecido, eram problemas que não estavam tão visíveis, mas que estavam lá e a visibilidade dessas questões é simultânea à luta dos coletivos e movimentos por autonomia política. Portanto, aqui em Portugal, já não são apenas vozes ne-

16 A DJASS tem como missão defender os direitos da população negra e afrodescendente em Portugal e combater o racismo em todas as suas formas e dimensões, reivindicando políticas e práticas de igualdade. É uma organização sem fins lucrativos, de âmbito nacional, constituída em Lisboa no ano de 2016. A associação tem página na rede social Facebook: [https://pt-br.facebook.com/pg/associacao.djass/about/?ref=page\\_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/associacao.djass/about/?ref=page_internal). Acesso em: 12 mar. 2020.

17 O caso de racismo e violência policial citado aconteceu na Cova da Moura, um dos bairros mais negros de Lisboa e dos mais estigmatizados de Portugal, constantemente associado ao crime. Em 5 de fevereiro de 2015, houve uma ação de revista aleatória dos moradores realizada pela polícia responsável pela região e, sem algo que justificasse, um jovem negro morador do bairro foi detido por agentes da Polícia de Segurança Pública (PSP). A violência utilizada pelos agentes na ocasião da abordagem e na consequente detenção do jovem provocou um protesto por alguns dos moradores que foram, de imediato, dispersos com tiros de bala de borracha disparados pela polícia. Outros cinco jovens, alguns integrantes da Associação Cultural Moinho da Juventude localizada na Cova da Moura, foram à esquadra (posto policial) de Alfragide para obter informações sobre a detenção do jovem e tentar prevenir maus tratos praticados por policiais no bairro. No entanto, ao se dirigirem à esquadra, os cinco jovens, todos negros, foram brutalmente agredidos pelos agentes policiais. Depois de detidos e já no interior da esquadra, mais uma vez foram agredidos, ameaçados de morte. Os cinco, além das agressões físicas, sofreram toda sorte de humilhações de conotação racista (RAPOSO *et al.*, 2019).

18 Ver <https://plataformagueto.wordpress.com/>. Acesso em: 11 mai. 2020.

19 A *Carta aberta de organizações afrodescendentes portuguesas ao Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD)* está disponível em: <https://museudigitalafroportugues.wordpress.com/2016/12/08/carta-aberta-de-organizacoes-afrodescendentes-portuguesas-ao-cerd-2016/>. Acesso em: 12 mar. 2020. A carta foi apresentada na sessão do Comitê realizada em novembro de 2016 em Genebra, Suíça.



gras associadas aos movimentos de esquerda - claro que continua tendo ativistas negros ligados aos movimentos de esquerda -, mas estão articulando uma luta que é autônoma, que tem a sua agenda própria. Nós podemos dizer que em Portugal hoje há um movimento negro, que na verdade são movimentos negros múltiplos, diversos, que congregam diferentes agendas, mas que estão articulados e o momento que estamos vivenciando vai reverter ganhos e debates, com certeza. Houve ganho de articulação desses coletivos que, no contexto como é o português, uma carta aberta [enviada ao CERD, conforme última nota de rodapé] congregar 22 coletivos é um número gigante. Para o Brasil ou noutros contextos maiores pode não parecer algo significativo, mas no contexto português, que tem uma população de apenas 10 milhões de pessoas e até há pouco só se conheciam publicamente o nome de cinco ou seis coletivos, é um passo enorme, e foi dado pelos movimentos que se organizaram para combater o racismo e que conseguiram se articular em uma agenda tão bem concertada, a qual contempla desde a mudança do ensino da História à violência policial, da questão dos despejos na habitação à lei da nacionalidade<sup>20</sup>. Pode ser que vejamos tempos menos positivos, pois Portugal parece estar em contra-ciclo em relação a maior parte da Europa e de outros contextos internacionais, nos quais tem sido notório o recrudescimento da extrema-direita, o que influencia nosso cenário político também, obviamente. Contudo, por outro lado, tenho pensado positivamente, porque acho que assistimos à consolidação e alargamento da luta antirracista em Portugal e, neste sentido, sim, acho que podemos ter algum otimismo.

<sup>20</sup> Para melhor compreensão sobre a relação entre racismo e os despejos em Portugal, ver Ana Rita Alves (2018). Diferente da legislação brasileira, para ter nacionalidade originária, Portugal não adota o princípio *jus soli*, em que a nacionalidade é atribuída em razão do local de nascimento. O Estado português adota o *jus sanguinis*, em que a nacionalidade e a cidadania são reconhecidas de acordo com a ascendência. Dito de outro modo, filho de imigrante nascido em Portugal é classificado como *imigrante nascido em solo português*. Vide Lei nº 37, de 03 de outubro de 1981, conhecida como Lei da Nacionalidade.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI; Verena; PEREIRA, Amílcar A. (org). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC, Rio de Janeiro: Pallas, CPDOC-FGV, 2007.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. **Um mar da cor da terra**: raça cultura e política de identidade. Oeiras: Celta Editora, 2000.
- ALVES, Ana Rita. **Realojar, despejar, guetizar**. Arqueologias de uma violência obliterada: habitação e racismo nos relatórios nacionais/internacionais. Relatório de pesquisa - projeto COMBAT, 2018. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/48119>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- ARAÚJO, Marta. 'Modernising the comprehensive principle': selection, setting and the institutionalisation of failure. **British Journal of Sociology of Education**, v. 28, n. 2, p. 241-257, 2007. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/42627>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- \_\_\_\_\_. A *Fresh Start* for a 'failing school'? A qualitative study. **British Journal of Sociology of Education**, v. 35, n. 4, p. 599-617, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/01411920802642439>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- \_\_\_\_\_. Censos 2021 - "Raça" enterrada vida. **Revista Manifesto**: temas sociais e políticos, n. 4, série 2, p. 71-75, 2019/2020. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/ces/pessoas/investigadoras-es/marta-araujo/publicacoes/outras-publicacoes>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia R. **Eurocentrism, racism and knowledge**: debates on history and power in Europe and the Americas. Basingtoke/ New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Os contornos do eurocentrismo**: raça, história e textos políticos. Coimbra: Edições Almedina, 2016. (Série Identidades e Interculturalidades - 6).
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O poder do racismo na academia: produção de conhecimento e disputas políticas. In: SANTOS, Boaventura de S.; MARTINS, Bruno S. (org.). **O pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. Coimbra: Almedina, 2019. p. 457-481.
- ARAÚJO, Marta; RODRIGUES, Anabela. História e memória em movimento: escravatura, educação e (anti)racismo em Portugal. **Revista História Hoje**, v. 17, n. 14, p. 107-132, 2018. Disponível em:

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/468>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles V. **Black power: the politics of liberation in America**. New York: Vintage Books, 1992 [1. ed. 1967].

CASTELO, Cláudia. **O modo português de estar no mundo**. O lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961). Porto: Edições Afrontamentos (Biblioteca das Ciências do Homem), 1998.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE (ECRI). **Relatório da ECRI sobre Portugal** (quinto ciclo de controlo), 2018. Disponível em: <https://rm.coe.int/fifth-report-on-portugal-portuguese-translation-/16808de7db>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aventura e rotina: sugestões de uma viagem à procura das constantes portuguesas de carácter e acção**. 2. ed. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1952. (Coleção Livros do Brasil).

FÜREDI, Frank. **The silent war: imperialism and the changing perception of race**. Londres: Pluto Press, 1998.

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOLDBERG, David. **The racial state**. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2002.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HESSE, Barnor. Im/plausible deniability: racism's conceptual double bind. **Social Identities**, v. 10,

n. 1, p. 9-29, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350463042000190976>. Acesso em: 14 mai. 2020.

LENTIN, Alana. **Racism and anti-racism in Europe**. Londres: Pluto Press, 2004.

MENESES, Maria Paula G. O 'indígena' africano e o colono 'europeu': a construção da diferença por processos legais. **e-cadernos CES** [Online], n. 7, 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/403>. Acesso em: 9 mar. 2020.

PEREIRA, Amílcar A. O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 13-30, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452>. Acesso em: 8 mar. 2020.

PORTUGAL. Lei da Nacionalidade. **Lei nº 37, de 03 de outubro de 1981**. Disponível em: [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/69738105/201708271644/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?\\_LegislacaoConsolidada\\_WAR\\_drefrontofficeportlet\\_rp=diploma](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/69738105/201708271644/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=diploma). Acesso em: 7 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Despacho normativo nº 63, de 13 de março de 1991**. Ministério da Educação. Cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/475368>. Acesso em: 9 mar. 2020.

RAPOSO, Otávio *et al.* Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 119, p. 5-28, set. 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/8937>. Acesso em: 8 mar. 2020.

VALA, Jorge; BRITO, Rodrigo; LOPES, Diniz. **Expressões dos racismos em Portugal**. 2. ed. *online*, Lisboa: ICS, 2015. (Estudos e Investigações, volume 11). Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18440?mode=full>. Acesso em: 14 mai. 2020.

VALENTIM, Joaquim P. **Escola, igualdade e diferença**. 1. ed. Porto: Campo das Letras, 1997. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18440?mode=full>. Acesso em: 9 mar. 2020.

Recebido em: 16/05/2020  
Aprovado em: 20/06/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO EMANCIPATÓRIO FUNDADA NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*Giseli Passador (FACULDADE PROGRESSO)\**

<https://orcid.org/0000-0002-3092-6416>

*Adelina de Oliveira Novaes (UNICID)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-2028-2837>

## RESUMO

A relação dialógica entre docentes e estudantes motivou o desenvolvimento do estudo que possuiu duplo objetivo: buscou associar a investigação do significado atribuído por educandos a um componente curricular ao de criar uma estratégia pedagógica fundada na teoria das representações sociais. Durante o segundo semestre de 2016, a referida estratégia foi sendo desenvolvida e investigada junto a estudantes de um curso de ciências contábeis, matriculados na disciplina de direito e legislação tributária, do 5º período, turno noturno, de uma universidade na região de Guarulhos, São Paulo, amparando-se em procedimentos de pesquisa científica e intervenções pedagógicas. A escolha do curso foi norteadada pela hipótese de que a significação de uma disciplina fronteiriça àquela que os educandos optaram para sua vida profissional poderia contribuir para a compreensão de mecanismos de aprimoramento de seu estudo. A identificação de eixos de significação no início do curso permitiu a exploração, junto com os estudantes, de métodos amparados pelos princípios da pedagogia freireana e da avaliação emancipatória, sendo dada a oportunidade de participarem como sujeitos ativos, de negociarem representações sociais. Os resultados obtidos evidenciaram a mudança de representações estereotipadas, sobretudo no que concerne ao valor associado ao componente curricular objeto do estudo, e podem servir de suporte para que outros profissionais da educação busquem uma aproximação de educandos com conhecimentos reificados.

**Palavras-chave:** Educação superior; representações sociais; avaliação emancipatória; dialogicidade; Paulo Freire.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, Brasil. Professora de Direito Civil da Faculdade Progresso, Guarulhos, São Paulo, Brasil. Participa do Grupo de Pesquisa Representações Sociais e Subjetividade Docente, liderado pela Profa. Adelina Novaes e cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq. E-mail: [giselipassador@gmail.com](mailto:giselipassador@gmail.com)

\*\* Pós-doutorado em Psicologia Social pela London School of Economics and Political Science e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Educação pela Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, Brasil. E-mail: [adelnovaes@gmail.com](mailto:adelnovaes@gmail.com)

## ABSTRACT

### AN EMANCIPATORY EDUCATION STRATEGY BASED ON THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS

The dialogical relationship between teachers and students motivated the development of the study that had double aim: to associate the investigation of the meaning attributed by students to a curricular component and create a pedagogical strategy based on the theory of social representations. During the second semester of 2016, the referred strategy was being developed and investigated with students of a degree of accounting sciences, enrolled in the subject of law and tax legislation, 5th period, night shift, of a university in the region of Guarulhos, São Paulo, supported by procedures of scientific research and pedagogical interventions. The choice of the bachelor's degree was guided by the hypothesis that the significance of a border discipline to that which the students chose for their professional lives could contribute to the understanding of mechanisms to improve their studies. The identification of axes of signification at the beginning of the course allowed the exploration, together with the students, of methods supported by the principles of Freirean pedagogy and of emancipatory evaluation, being given the opportunity to participate as active subjects, and to negotiate social representations. The results obtained evidenced the change of stereotyped representations, especially with regard to the value associated with the curricular component of the study, and can support other professionals in the education to look for an approximation of students with reified knowledge.

**Keywords:** Higher education; social representations; empowerment evaluation; dialogicity; Paulo Freire.

## RESUMEN

### UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EMANCIPATORIA FUNDADA EN LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La relación dialógica entre docentes y estudiantes motivó el desarrollo del estudio que poseyó doble objetivo: buscó asociar la investigación del significado atribuido por educandos a un componente curricular al de crear una estrategia pedagógica fundamentada en la teoría de las representaciones sociales. Durante el segundo semestre de 2016, la mencionada estrategia se estaba desarrollando e investigando con estudiantes de un curso de ciencias contables, matriculados en la asignatura de derecho y legislación tributaria, 5º periodo, turno de noche, de una universidad de la región de Guarulhos, São Paulo, a partir de procedimientos de investigación científica e intervenciones pedagógicas. La elección del curso estuvo guiada por la hipótesis de que la significación de una disciplina fronteriza a la que los estudiantes eligieron para su vida profesional podría contribuir a la comprensión de los mecanismos para mejorar su estudio. La identificación de ejes de significación al inicio del curso permitió la exploración con los estudiantes de métodos amparados por los principios de la pedagogía freireana y de la evaluación emancipadora, siendo dada la oportunidad para que participasen como sujetos activos, para negociar representaciones sociales. Los resultados

obtenidos mostraron el cambio de representaciones estereotipadas, sobre todo en lo que se refiere al valor asociado al componente curricular objeto del estudio, y pueden servir de soporte para que otros profesionales de la educación busquen una aproximación de educandos con conocimientos reificados.

**Palabras clave:** Educación superior; representaciones sociales; evaluación emancipadora; dialogicidad; Paulo Freire.

## Introdução<sup>1</sup>

A pedagogia que fracionou o saber contribuiu para que os sujeitos entendessem seus universos de forma fragmentada, sem conexão, desprezando muitas vezes a complexidade da sala de aula, bem como dos conhecimentos ofertados pelos sujeitos sociais em interação (professor/alunos). Ao adotar uma perspectiva dialógica, o estudo ora relatado buscou um vínculo que pudesse aproximar os interesses dos alunos aos conteúdos curriculares, oferecendo uma abordagem afinada com a realidade dos estudantes. Para tal, foi preciso voltar o olhar para os fundamentos da educação e assumir que a aprendizagem é um fenômeno relacional humano.

A pesquisa envidou esforços para a compreensão das representações sociais de estudantes de um curso de ciências contábeis, matriculados, no segundo semestre de 2016, na disciplina de direito e legislação tributária de uma universidade na região de Guarulhos, São Paulo, sobre o objeto “direito” ao tomar como hipótese que a significação de uma disciplina fronteira àquela que os educandos optaram para sua vida profissional poderia contribuir para a identificação de mecanismos que tornassem o seu estudo mais significativo. Nesse contexto, a relação dialógica entre o docente e os alunos motivou o desenvolvimento do estudo que possuiu duplo objetivo: associar a investigação do significado atribuído pelos educandos à criação de uma estratégia pedagógica fundada na teoria das representações sociais.

Para acessar essas significações, recorreu-se a múltiplos procedimentos de pesquisa científica e intervenções didáticas. A identificação de eixos de representações sociais no início do curso permitiu a exploração, junto com os estudantes, de métodos amparados pelos princípios da pedagogia freireana e da avaliação emancipatória, sendo dada a oportunidade de participarem como sujeitos ativos, de negociarem simbolizações, sentidos, significados e valores.

## Uma tríade dialógica: pedagogia freireana, avaliação emancipatória e teoria das representações sociais

A atividade de articulação das proposições da pedagogia freireana e da avaliação emancipatória às da teoria das representações sociais (TRS) resultou da busca de sustentáculo para a compreensão de simbolizações, sentidos e significados que os estudantes de ciências contábeis atribuíam ao direito, saberes que estão inseridos em um contexto histórico, familiar, social e político desse grupo, bem como ressignificá-los ao propor a construção de uma estratégia pedagógica com apoio na TRS.

Inspirado por Chaib (2015), o estudo recorreu ao estudo das representações sociais como alternativa às teorias dominantes, a exemplo do behaviorismo e do cognitivismo, uma vez que, “os fundamentos básicos da TRS – a comunicação e a interação e a ênfase do conhecimento de senso comum – oferecem suporte para a con-

1 A pesquisa desenvolvida respeitou as orientações éticas para um estudo exploratório, com anuência da instituição lócus da investigação e consentimento dos participantes.

cepção das representações sociais como uma teoria alternativa de aprendizagem” (CHAIB, 2015, p. 364).

A eleição da TRS se deve à sua potencialidade em explicar como um determinado objeto ou saber é simbolizado e significado por um grupo de sujeitos sociais em um determinado contexto, bem como em analisar as relações valorativas e afetivas dos sujeitos sociais com tal saber, uma vez que representações sociais são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos (JODELET, 1985). Nesse sentido, a teoria oferece importantes ferramentas para a pesquisa em problemas sociais urgentes, pois ela abarca aspectos de campos da vida social, alcançando ângulos mais íntimos das subjetividades (NOVAES, 2015) e, ao mesmo tempo, estabelece relações entre a vida pública e a vida privada.

No trabalho desenvolvido, a educação foi compreendida de maneira ampla, assumindo que a aquisição de conhecimento ocorre por meios formais e informais. Nesse tocante, considerou-se que o aluno aprende em seu contexto cultural e que aos professores é requerido “oferecer ao educando condições para que ele, sem sacrifício de sua subjetividade, associe-se aos propósitos educativos do educador, respondendo positivamente à orientação da aprendizagem proporcionada pela pessoa ou instituição responsável por seu ensino” (PARO, 2010, p. 30).

No trabalho, nos interessou, com o apoio da TRS (ARRUDA, 2002; CHAIB, 2015; FERREIRA; MARCONDES; NOVAES, 2017; JODELET, 1989, 2007; JOVCHELOVITCH, 2000, 2004, 2011; MARKOVÁ, 2017a; MOSCOVICI, 1978, 1988, 2003; NOVAES, 2010, 2015; SEIDMANN, 2015), verificar se o docente estabelece encontros dialógicos (MARKOVÁ, 2006, 2017a, 2017b; NOVAES; ORNELLAS; ENS, 2017) com seus estudantes, em consonância com a noção de dialogicidade que se manifesta na educação problematizadora (FREIRE, 2015a).

Assumiu-se que as representações sociais de um grupo específico podem tanto permitir que os educandos se aproximem quanto se distanciem do (obstaculem o) aprendizado de um objeto de conhecimento reificado. Nas palavras de Jodelet (1989, p. 45-46), “[...] faz eco na didática das ciências e na formação de adultos, o papel das representações sociais como sistema de acolhimento que pode constituir um obstáculo ou servir de ponto de apoio à assimilação do saber científico e técnico [...]”.

Via de regra, um saber se sobrepõe ao outro por meio das pressões ideológicas dominantes, sendo considerados a partir de um sistema hierárquico (JOVCHELOVITCH, 2011). No que concerne à prática educativa, o saber de senso comum e o saber reificado sobre um componente curricular constituem dois lados da mesma moeda, e podem evidenciar um conflito entre essas diferentes formas de conhecimento, gerando um óbice para o aprendizado, vez que as informações obtidas por meio formal (livros, artigos científicos, sala de aula) podem ser conflitantes com o conhecimento construído em outros contextos, cabendo aos professores o desafio de compreender as representações que os alunos trazem consigo, “as suas diversidades culturais e subculturais e as suas crenças: tudo o que constitui suas representações sociais” (CHAIB, 2015, p. 364).

Por outra via, Freire (2015a) defendeu uma educação libertadora, que se opõe à limitadora e frustrante educação “bancária” (em que aquele que deveria ser visto como um sujeito é tratado como uma coisa em que se deposita o conteúdo), pois, para esse autor, a liberdade só irá ser alcançada quando “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2015a, p. 166).

Em outros termos, Freire (2015a) criticou a educação entendida como transmissão de conteúdos ao dar ênfase às relações educador-educandos, enfatizando o respeito pelos

conhecimentos prévios dos sujeitos sociais, seu contexto histórico e político. No mesmo sentido, afirmou Jodelet (2015, p. 64) que o educando não pode ser “considerado como uma tábua rasa, uma cera virgem na qual se inscrevem as informações transmitidas numa relação vertical entre um emissor detentor do saber, um receptor ignorante e passivo”.

A pedagogia com o educando, e não para ele, proposta por Freire (2015a), requer um impulso conciliador entre os diferentes saberes (sejam eles de senso comum ou reificados), de modo que o docente se constitua enquanto companheiro dos educandos, não se sobrepondo a eles, pois “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2015a, p. 89).

Nesse sentido, uma estratégia pedagógica fundada na TRS, articulada com a matriz do pensamento freireano, visa à plasticidade e à constante reinvenção das práticas educativas, de modo a evitar que se cristalizem e se burocratizem. Não obstante, ir contra o modelo pedagógico predominante exige que sejam criados meios e oportunidades para que os educandos possam desenvolver sua autonomia e comprometimento com o aprendizado. Para tanto, a coerência do educador com a racionalidade crítico-emancipatória contribuirá para o desenvolvimento de uma práxis (ação/reflexão/ação) que inclua a participação ativa do estudante, permitindo que este assuma uma postura corresponsável com seu aprendizado.

Ao tomar Freire (2015a, 2015b) como referência, pode-se compreender que a aprendizagem ocorre pela comunicação, ao assumir que a educação não é uma ciência isolada. Afinada a esta perspectiva, a TRS (NOVAES; ORNELLAS; ENS, 2017) oferece elementos de operacionalização teórica que encerram potencial para uma aprendizagem significativa, por favorecer a compreensão das situações em que os sistemas de saber se reinscrevem, transitando do contexto de senso comum (significação dos

alunos) ao reificado, por meio de comunicação no ambiente educativo.

Por sua vez, a proposta da avaliação emancipatória,<sup>2</sup> afinada à pedagogia freireana, compreende o educando como aquele que deve se libertar/emancipar por meio do diálogo, da reflexão, da negociação e da problematização com o educador. Tem-se que “A emancipação prevê a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para que as mesmas se constituam em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação” (SAUL, 2010, p. 66).

Na mesma linha de raciocínio, Fetterman (2017) preconiza que a pedagogia freireana e a avaliação emancipatória<sup>3</sup> são formas de educação transformadora, pois criam ambiente por meio de ciclos de reflexão e ação que contribuem para a transformação das pessoas no sentido de aprenderem a confrontar a situação em que se encontram, deixando de aceitar cegamente uma verdade que lhes é imposta. Desta forma a educação se torna uma prática libertadora na qual os envolvidos lidam de forma crítica e criativa com a realidade e se descobrem como agentes capazes de transformar o mundo que os rodeia.

O estudo de Patton (2017) converge com essa compreensão ao asseverar que não basta formarmos cidadãos informados, faz-se necessário que a informação esteja baseada em constructos que a transformem em conhecimento, pois assim os envolvidos na avaliação poderão pesar as evidências, considerar as contradi-

2 Segundo Saul (2010, p. 65-66), a avaliação emancipatória, tem dois objetivos básicos: “[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo ‘aposta’ no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade”.

3 No original, “*empowerment evaluation*” (FETTERMAN, 2017).

ções, inconsistências, articular valores, enfim, poderão desenvolver um pensar avaliativo por meio de uma prática reflexiva, não sendo meros reprodutores de informação.

Dessa forma, as três abordagens teóricas eleitas pelo estudo (pedagogia freireana, avaliação emancipatória e TRS) comungam das premissas de que: (i) o conhecimento é socialmente construído por meio da comunicação, dialogicamente; (ii) os saberes resultam das significações atribuídas a objetos de relevância da vida cotidiana; (iii) os saberes são passíveis de mudança e inovação por meio da inclusão de elementos novos e críticos.

## Métodos, discussões e estratégia pedagógica

Durante o segundo semestre do ano de 2016, dos meses de agosto a dezembro, a referida estratégia foi construída e avaliada junto com estudantes de um curso de ciências contábeis, matriculados na disciplina de direito e legislação tributária, do 5º semestre, turno noturno, de uma universidade na região de Guarulhos, por meio de diferentes instrumentos elaborados de acordo com os progressos do estudo. A eleição do lócus do estudo decorreu da inserção da pesquisadora, que ministrava aulas na instituição há 19 anos, e do fato de ser a primeira universidade do município. Por sua vez, a escolha da disciplina de direito e legislação tributária considerou a centralidade deste conteúdo curricular para o curso de ciências contábeis.

O grupo de participantes foi composto por quarenta alunos<sup>4</sup> e a disciplina foi escolhida devido à sua centralidade na formação dos

4 Vinte e dois tinham idade entre vinte e vinte e cinco anos e dezoito estudantes tinham idade entre vinte e seis e quarenta e nove anos; vinte alunos eram do sexo masculino e vinte, do sexo feminino. A grande maioria dos estudantes não tinha filhos, morava na cidade de Guarulhos com seus ascendentes e descendentes, tinha renda familiar entre dois e dez salários mínimos e estudou em escola pública. Trinta e oito alunos trabalhavam ou trabalharam durante a graduação, sendo que desses, vinte e dois trabalhavam na área contábil e dezesseis, não.

contadores. Importante aclarar que os alunos participantes já haviam tido contato com o ensino jurídico, tendo em vista que, da grade curricular, tinham cursado as disciplinas de introdução ao direito, direito empresarial e falimentar e legislação trabalhista e previdenciária. Quanto à escolha do curso, vinte e seis alunos optaram por perceberem afinidade com a área contábil e vinte e um enxergaram no curso uma carreira promissora.

O cronograma de atividades (Quadro 1) foi estabelecido no início do processo para que os envolvidos pudessem ter uma visão geral dos dias letivos durante o semestre, no entanto, buscou-se garantir a flexibilidade necessária ao bom desenvolvimento do curso, permitindo ajustes, bem como adaptações aos imprevistos. A metodologia empregada foi sendo construída com base no aporte teórico e nos resultados das coletas de informações referentes às intervenções desenvolvidas, realizadas por meio de instrumentos elaborados com esse intuito, associados a registros assistemáticos realizados no decorrer do curso, ao assumir que os alunos “ao perceberem que o destino não está dado” podem ser “capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social” (PINTO, 2015, p. 58).

No primeiro dia letivo, foi solicitado aos alunos presentes que escrevessem quais as suas expectativas em relação à disciplina. Após recolher as informações, procedeu-se a apresentação da professora e do conteúdo programático.

Na aula seguinte, inicialmente, foram utilizadas duas estratégias de coleta de informação: a técnica de associação livre de palavras (TAL-P)<sup>5</sup> e questões discursivas. O questionário foi composto por três partes: (i) na primeira, foi solicitada a evocação de palavras com base no termo indutor (direito), sendo que para a pos-

5 Apesar de recorrer à técnica de associação livre proposta por Abric (1994), o estudo não assumiu a perspectiva estrutural da teoria das representações sociais, uma vez que não pretendeu investigar o núcleo central das representações. A técnica foi utilizada apenas para identificar os núcleos semânticos associados aos termos indutores.



terior análise dessas informações foi utilizado o Programa Computacional Ensemble de *Programmes Permettant L'analyse des Evocations* (EVOC®);<sup>6</sup> (ii) na segunda, foi solicitado que os estudantes enumerassem, identificando de um a quatro, as palavras que mais se aproximassem, em importância, do termo indutor; pois assim foi possível analisar, com base nas

palavras mais incidentes e relevantes para os respondentes, quais os elementos dos eixos semânticos associados ao direito; e (iii) na terceira, composta por questões abertas, buscou-se identificar a compreensão da relevância das disciplinas de direito para os alunos de ciências contábeis, com vistas à elaboração de uma estratégia pedagógica.

**Quadro 1** – Cronograma das atividades desenvolvidas no decorrer do semestre

AULA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	ESTRATÉGIA EMPREGADA
1	Aula regular. Coleta de informações.	Aula dialogada/participativa. Questão aberta. Debate acerca das expectativas do curso.
2	Aula regular. Coleta de informações.	Aula dialogada/participativa. Técnica de associação livre e questões abertas.
3	Aula regular.	Aula dialogada/participativa.
4	Aula regular. Coleta de informações.	Aula dialogada/participativa. Questionário de perfil socioeconômico.
5	Aula regular.	Aula dialogada/participativa.
6	Aula regular. Coleta de informações.	Dinâmica de autoavaliação do curso com base nas evocações. Nuvem lexical. Mapa conceitual.
7	Aula regular.	Aula dialogada/participativa.
8	Aula regular.	Estudo de caso. Resolução de situações problema.
9	Coleta de informações.	Avaliação de desempenho discente: prova dissertativa.
10	Aula regular.	Aula dialogada/participativa.
11	Aula regular.	Aula dialogada/participativa.
12	Aula regular. Coleta de informações.	Oficina: paródia.
13	Aula regular.	Aula dialogada/participativa.
14	Aula regular.	Estudo de caso. Resolução de situações problema.
15	Coleta de informações.	Técnica de associação livre e questões abertas. Autoavaliação do curso.
16	Coleta de informações.	Avaliação de desempenho discente: prova dissertativa.
17	Coleta de informações.	Avaliação de desempenho discente: prova dissertativa. (2ª chamada /vistas de prova)
18	Coleta de informações.	Avaliação de desempenho discente: prova dissertativa. (2ª chamada /vistas de prova)
19	Avaliação de desempenho: prova dissertativa. (2ª chamada / vistas de prova)	Avaliação de desempenho discente: prova dissertativa. (exame de recuperação)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

6 O EVOC® é um conjunto de programas gratuitos destinados ao processamento e visualização de dados de pesquisas em representações sociais. Seu processamento permite o cruzamento das frequências com as ordens das evocações para construir uma tabela de contingências de quatro quadrantes (SANT'ANNA, 2012).

No terceiro encontro foram apresentados detalhadamente os objetivos do projeto e os motivos para a escolha da turma, sendo possível inferir, pela receptividade dos alunos, que a afinidade entre educandos e educadora foi fundamental para que se sentissem como sujeitos de participação ativa na construção da pesquisa. Na sequência foi solicitada a adesão dos alunos por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e aplicado um questionário composto por perguntas que buscaram caracterizar o perfil sociocultural dos estudantes.

Para a exposição dos resultados de associação livre aos alunos, foi feita a apresentação das evocações por meio de uma nuvem lexical (TAGUL, 2019),<sup>7</sup> sendo proposta, por intermédio de um debate acerca dos conteúdos identificados, a criação, em parceria, de um esquema que representasse o conjunto de ideias e conceitos sobre direito e ciências contábeis por meio da técnica de mapa conceitual.<sup>8</sup>

Em parceria com os estudantes, e com base nos objetivos da avaliação emancipatória, foram realizadas, nos encontros seguintes, sessões de autoavaliação do curso, bem como de avaliação do desempenho docente. As primeiras ações avaliativas permitiram a compreensão de que, apesar de haver conflitos entre motivações por posturas ativas e passivas por parte dos discentes, é possível haver um encontro dialógico entre educador e educandos. Nesse sentido, buscou-se uma solução intermediária que seria de comum acordo estabelecida e cumprida pelas partes, como um contrato pedagógico. Criou-se um consenso aceitável para o grupo, algo entre o que se idealiza e o que realmente acontece. Foram várias as negociações, repletas de argumentos e contra-argumentos, momento único quando

educandos e educador tomaram consciência de suas práticas e como elas refletem no processo de ensino/aprendizagem.

As aulas foram se desenvolvendo ora de forma participativa/dialogada, ora por estudo de caso, por meio de levantamento de situações-problema. Foi também pensando em instigar os educandos a criar, e buscando atender uma exigência da universidade em elaborar oficinas com as turmas, que foi proposta uma atividade em que os alunos deveriam elaborar uma paródia com a matéria de legislação tributária.

Por fim, no encontro que antecedeu a última avaliação de desempenho discente, foi realizada uma autoavaliação do curso. Recorreu-se novamente à TALP (termos indutores direito e ciências contábeis) e a questões abertas que buscaram compreender a apropriação da relevância do conhecimento jurídico para a futura atuação profissional e identificar quais as impressões que os estudantes tiveram em relação ao aprendizado da disciplina, para que assim pudessem, docente e discentes, verificar se foram constatadas mudanças com o emprego da estratégia pedagógica e, em havendo, se foram positivas ou negativas.

Vale ainda ressaltar que em todos os encontros foram realizadas coletas de informações junto aos estudantes. Essas coletas foram seguidas de anotações feitas pela pesquisadora no formato de jornal de pesquisa<sup>9</sup> que, assim como o diário de pesquisa, engloba o diarismo, mas vai além, visto que:

[...] a) busca apreender o contexto social e psíquico da pesquisa (refere-se sempre a uma pesquisa); b) é um instrumento teórico e prático de análise, de compreensão, de objetivação a mais ampla, profunda, possível do olhar do pesquisador; c) [...] o jornal de pes-

7 Tagul é uma ferramenta gratuita, geradora da nuvem de palavras.

8 "O mapa conceitual (MC) é uma representação gráfica de conceitos e suas inter-relações" (CORREIA, 2014, p. 469). Em outros termos, é uma apresentação por meio de esquemas que representa um grupo de proposições e conceitos dispostos por uma rede de ideias.

9 Com o intuito de justificar o emprego da expressão "jornal de pesquisa" ao invés de "diário de pesquisa", o estudo baseou-se nos conceitos apresentados por Barbosa (2010). Esse autor estabelece que ambos permitem o registro pessoal, amoroso ou de outra ordem, mas o "diário", muito comum entre os adolescentes, comumente se mantém guardado, em ambiente privado, e o "jornal" visa tornar as anotações públicas (BARBOSA, 2010).

quisa é o instrumento teórico, por excelência, que lhe permite trabalhar a sua subjetividade, os seus envelopes ideológicos, as camisas de força da “*déjàlà*” existencial, do conforme; d) objetiva permitir ao pesquisador perceber a “complexidade” como parte integrante do seu ser existencial e “profissional”. (BARBOSA, 2010, p. 29).

A opção por fazer o jornal de pesquisa teve o propósito de “objetivar a subjetividade” (BARBOSA, 2010, p. 91), haja vista que a subjetividade é um processo imprevisível, sobre o qual não se tem controle e pode interferir na produção do conhecimento de algum modo. Por outro lado, na pesquisa qualitativa, a presença e a interpretação do pesquisador contribuem para a criação de um conhecimento em que se tornam híbridas a razão e a emoção (que, ao serem observadas e indagadas, permitem emergir significados do objeto observado). Em outros termos, o jornal de pesquisa ofereceu “uma perspectiva consistente para a leitura das práticas pedagógicas e educativas” (BARBOSA, 2010, p. 26).

Para o estudo das informações discursivas procedeu-se à análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Inicialmente, foi feita uma leitura fluente dos textos produzidos pelos alunos, a “primeira atividade da Pré-Análise”, que consiste em “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2012, p. 54).

Após a pré-análise, foi realizada a categorização “[...] que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2012, p. 63). O critério de categorização escolhido foi o semântico (categorias temáticas).

A seguir, de maneira sintética, consta a descrição dos encontros, nomeados de coleta-intervenção.

## Primeira coleta-intervenção

No primeiro encontro com a turma estavam presentes apenas dez dos quarenta estudantes matriculados na disciplina, haja vista que o baixo quórum no primeiro dia de aula é comum entre os alunos da instituição. Ao analisar as informações coletadas, notou-se que os respondentes entenderam, na grande maioria das vezes, que, por meio da disciplina de direito e legislação tributária, eles iriam aprender os tributos, suas funções e suas alíquotas. Infere-se também que, para eles, o direito tributário resume-se aos tributos. No entanto, como é de conhecimento de todos, as leis tributárias mudam o tempo todo, daí surgiu o questionamento: então para que aprender uma lei que vai mudar? Ao combinar os resultados obtidos com as observações assistemáticas registradas no jornal de pesquisa, concluiu-se que os estudantes tinham um mau presságio sobre a aprendizagem da disciplina, mas percebiam que era imperativo cursá-la, ainda que com sacrifício.

**Quadro 2** – Expectativas dos estudantes em relação à disciplina

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Ter conhecimento dos estritos limites da lei	31
Aprender efetivamente	10
Aprimoramento para o futuro profissional	7
Alcançar um objetivo pessoal	4

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Da leitura do Quadro 2 é possível depreender ainda que estavam presentes, nas justificativas dos discentes, lógicas contraditórias, mas que estabeleciam convivência entre elas, alertando para a possibilidade de existência de uma modalidade de polifasia cognitiva.<sup>10</sup>

## Segunda coleta-intervenção

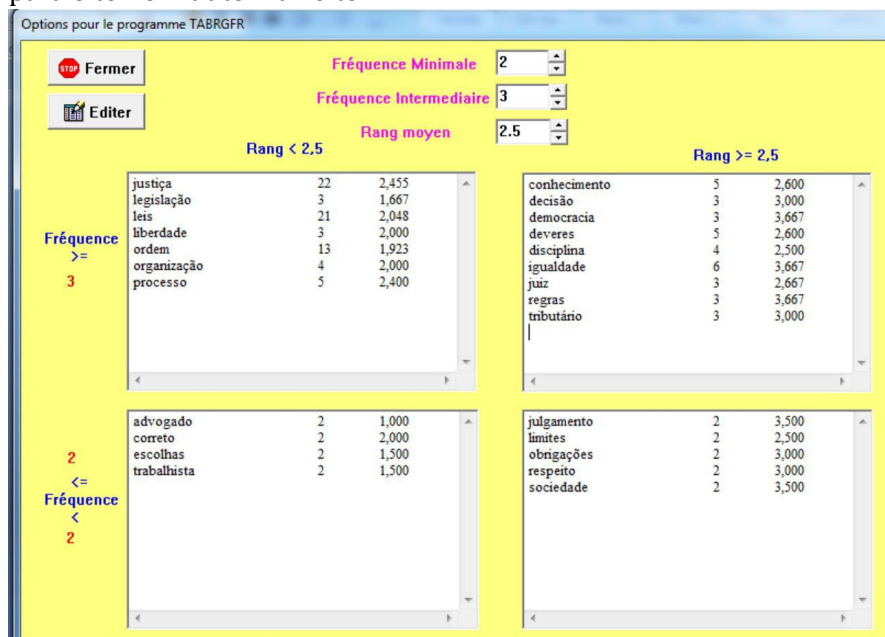
No segundo momento de coleta de informações estavam presentes trinta e oito estudantes e foi utilizado o questionário composto por três partes, sendo que a primeira e a segunda partes respeitavam a TALP. Nelas, foi solicitada a evocação de palavras com base no termo indutor “direito”, bem como que os estudantes enumerassem, identificando de um a quatro, as palavras que mais mantinham relação de importância com o referido termo.

O processamento das palavras e expressões obtidas pela TALP permitiu a identificação de dados numéricos da ordem média de evocação e frequência média de evocação, por meio de análise lexicográfica. Para deter-

minar a frequência de evocação, o EVOC® realizou o somatório das frequências em que o termo foi evocado em cada posição. A ordem média foi alcançada por ponderação, utilizando-se peso 1 à evocação feita em primeiro lugar, peso 2 à evocação feita em segundo lugar e assim por diante. A ordem de evocação foi calculada por meio deste produto ponderado dividido pelo somatório da frequência da palavra nas diferentes posições. A ordem média de evocação foi obtida por meio da média aritmética da ordem de evocação de cada palavra.

A partir da obtenção da frequência média e da ordem média de evocação, os resultados foram plotados no diagrama de quatro quadrantes, nos quais o eixo horizontal expõe a ordem média de evocações e o eixo vertical exibe a frequência de evocação (Figura 1). O quadrante superior esquerdo foi composto pelos termos mais recorrentemente evocados e de menor ordem média, enquanto o quadrante inferior direito foi composto pelos termos menos evocados e de maior ordem média.

**Figura 1** – Tela do programa EVOC®, após processamento das evocações para o termo indutor “direito”



**Fonte:** Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

10 A polifasia cognitiva refere-se a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 125).

Notou-se que as palavras justiça, leis e ordem foram as de maior frequência. No entanto, reservou-se o debate de sua análise quando do relato da intervenção que ela propiciou. A terceira parte do questionário, composta por questões

abertas, visou identificar a compreensão da relevância das disciplinas de direito para os alunos de ciências contábeis, sobretudo no que se refere à sua futura atuação profissional, com vistas à elaboração de uma estratégia pedagógica.

**Quadro 3** – A utilidade do conhecimento jurídico para a futura atuação profissional dos graduandos em ciências contábeis

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Estritos limites da lei	34
Indicativo de futuro	17
Objetivo pessoal	11
“Direito é base”	9
Dever social	8
Outros	1

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Ficou evidenciada a preocupação dos estudantes em saber, entender e conhecer a tributação, a legislação e as regras, para que eles pudessem ter responsabilidade e conhecimento para representar/auxiliar seus clientes.

Destaca-se que os estudantes demonstraram que, para eles, o conhecimento das leis está intimamente ligado ao exercício da profissão, o que os levou a entender que, apesar de ser algo maçante, se tivessem aulas dinâmicas (como identificado por meio do primeiro questionário) e se comprometessem pessoalmente, alcançariam o conhecimento jurídico para sua atuação profissional. Nesse momento, foi possível encontrar uma via para o diálogo, para a tomada de consciência e para a negociação, de modo que os educandos se sentissem como sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem.

### Terceira e quarta coletas-intervenções

O terceiro encontro contou com a apresentação detalhada da pesquisa, como a adesão dos educandos por meio do TCLE, e com uma coleta que contou com o questionário de perfil

socioeconômico como instrumento.

Na aula seguinte foi elaborada uma dinâmica para a apresentação aos respondentes dos resultados coletados até aquele momento. Foi um encontro de retorno avaliativo, uma oportunidade para pôr em prática os princípios da proposta emancipatória, uma possibilidade de tomada de consciência, negociações, comprometimento e acordo entre educandos e educadora.

No primeiro momento, foram apresentados para os respondentes os resultados da pergunta: Quais as suas expectativas em relação a esta disciplina? (Quadro 2). E, posteriormente, foi solicitado que falassem sobre suas impressões a propósito desses conteúdos. Estavam presentes trinta e sete estudantes que, após negociação colegiada, confirmaram aquilo que havia sido analisado pela anteriormente, ou seja, que a disciplina não parece em nada atraente, pois, apesar de ser importante, envolve um emaranhado de leis difícil de lidar.

Na sequência, foi feita a apresentação das evocações por meio da nuvem lexical, tendo sido proposta, por intermédio de um debate acerca dos conteúdos identificados, a criação com os alunos do mapa conceitual.



exíguo tempo, os alunos alcançaram o desempenho esperado pela docente para o meio do semestre.

## Sexta coleta/intervenção

Para brindar a elaboração do “contrato pedagógico” entre educadora e educandos, a docente propôs aos alunos a criação de uma paródia com o tema “direito tributário”. Foi uma atividade descontraída, mas que exigiu criatividade, interpretação, leitura, raciocínio lógico, domínio do conteúdo, bem como aprender a reconhecer e fazer uso de recursos da linguagem poética e sonora.

Aos alunos foi explicado o que é uma paródia e os objetivos esperados com a atividade. Reunidos em grupos, os estudantes escolheram uma música, criaram e escreveram a letra. Inicialmente, os educandos ficaram preocupados, vez que lhes parecia impossível fazer dar sentido à letra de uma música com os conteúdos do direito tributário, mas, depois, foram aderindo à proposta, o que resultou num momento de interação e aprendizado. Quando da interpretação para os colegas, foi possível

observar o progresso dos alunos no que tange ao entendimento e aprendizado da matéria ao se expressarem por meio de uma melodia. Os alunos puderam utilizar o gênero musical que mais lhe agradasse, trazendo parte de sua vivência para a sala de aula.

## Sétima coleta/intervenção

Os resultados advindos da sétima coleta foram levantados com a participação de trinta e cinco dos quarenta respondentes, sendo utilizada como autoavaliação do curso. Ela contou com um questionário composto por três partes, sendo que a primeira e a segunda partes respeitaram a TALP. Tal como no início do curso, foi novamente solicitada a evocação de palavras com base no termo indutor “direito”.

As informações recolhidas auxiliaram na compreensão de eixos semânticos e permitiram a confrontação dos resultados obtidos no início do curso com aqueles obtidos ao final do semestre. Também foi possível identificar as evocações mais frequentes para os educandos, referentes ao termo indutor “ciências contábeis”:

**Figura 3** – Nuvens lexicais produzidas pelo Programa Tagul a partir das evocações para os termos indutores “direito” e “ciências contábeis”



**Fonte:** Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Os estudantes foram novamente questionados sobre a relevância do conhecimento jurídico para sua atuação profissional, com o objetivo de averiguar se houve mudança em relação aos resultados obtidos no início do semestre. Para análise das respostas discursivas, foi utilizada a técnica da leitura flutuante e, na sequência, procedeu-se a categorização

semântica, que resultou em categorias (Quadro 3). Ao analisar as categorias encontradas, foi possível notar que os respondentes estavam convencidos da indissociabilidade entre direito tributário e ciências contábeis, em parte pelo direito estar intimamente ligado ao trabalho cotidiano, em parte por servir de base para um bom contador.

**Quadro 4** – Resultado da pergunta: Qual a utilidade do conhecimento jurídico para sua futura atuação profissional?

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Indissociabilidade entre direito tributário e ciências contábeis no cotidiano da profissão	35
Foco no tributo	16
Sentido próprio do direito	9
Centralidade no cliente	6
Sucesso profissional	3
Atualização profissional	3

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Os excertos dos textos que compõem a categoria “foco no tributo” evidenciam que houve uma mudança nas significações dos estudantes, quando comparada com a coleta do início do curso. Antes centrados no conhecimento instrumental, aplicado e funcional dos tributos, os estudantes, ao final do semestre, abandonaram tal concretude para abstrair, no sentido de identificar a existência de um sistema que norteia a criação, o pagamento, a fiscalização e a extinção dos tributos, bem como quais são os órgãos, os níveis da federação e a que poder eles pertencem.

O que se destacou, nessa segunda averiguação, foi a categoria “sentido próprio do direito”, que vai muito além do direito tributário, mas apresenta elementos epistemológicos e principiológicos. Significa dizer que os estudantes abandonaram uma compreensão operacional de que o conhecimento jurídico os auxiliará a economizar tributos (ou achar brechas na lei para a prática de crimes tributários, com a consequente baixa ou não na arrecadação dos

tributos) para dar ênfase à ética, à moral e à responsabilidade social.

Foi possível depreender que obstáculos que impediam o diálogo no encontro dos saberes foram transpostos. Ao partir da “realidade do grupo”, por meio de suas simbolizações, e da avaliação emancipatória, buscou-se a conscientização da parceria entre educador e educandos, para a elaboração de uma metodologia afinada àquele grupo.

## Oitava coleta-intervenção

Da oitava e última coleta participaram todos os quarenta estudantes. Esse segundo momento de avaliação de desempenho discendente, da mesma forma que o primeiro, seguiu o modelo da instituição, e recorreu a uma prova composta por questões de múltipla escolha e questões discursivas, não tendo sido possível à docente recorrer a outro instrumento. No entanto, ao confrontar os resultados desta avaliação de desempenho com a primeira, foi



possível notar substancial mudança na expressão e no domínio dos conteúdos pelos alunos, conforme esperado mediante a construção e o desenvolvimento da estratégia didática.

Tal mudança ficou evidente, vez que foram utilizadas questões que exigiam uma reflexão e um raciocínio prático em relação ao conteúdo apreendido, sendo que os argumentos dos alunos abandonaram a concretude instrumental dos tributos e caminharam para uma abstração maior, amparada pelos princípios da justiça e da democracia que norteiam o sistema tributário nacional.

A compreensão das expectativas dos educandos em relação ao aprendizado da disciplina permitiu identificar uma visão generalizada a respeito do direito: ser chato, cansativo, tedioso e difícil (sobretudo para os alunos que possuem maior afinidade com as disciplinas de cálculos em detrimento das teóricas), com conteúdos que se ancoram na tradição das ciências jurídicas, em seu formalismo, burocracia e meandros. Por sua vez, outro eixo de expectativas residia na compreensão da importância do direito para o profissional de contabilidade.

A identificação desses dois eixos de significação no início do curso permitiu a exploração, junto com os estudantes, de estratégias didáticas. Ao expor os resultados e negociar com os alunos, foi possível identificar que, para o aprendizado do direito no contexto investigado, foram necessárias aulas mais dinâmicas, participativas e dialogadas, em que ocorresse a resolução de problemas que auxiliam na relação entre teoria e prática.

Ao serem questionados sobre a relevância do direito para a atuação do profissional em ciências contábeis, ficou evidenciada a preocupação dos estudantes em saber, entender e conhecer a tributação, a legislação e as regras, para que eles pudessem ter responsabilidade e conhecimento para representar e auxiliar seus clientes.

Ressalta-se que os estudantes demonstraram que o conhecimento das leis está intimamente ligado ao exercício da profissão, o que

os levou a entender que, apesar de ser algo maçante, se tiverem aulas dinâmicas (como identificado por meio do primeiro questionário) e comprometerem-se pessoalmente, alcançarão o conhecimento jurídico para sua atuação profissional. Foi possível encontrar aí uma via para o diálogo, para a tomada de consciência e para a negociação, de modo que os educandos se sentissem como sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem.

## Considerações permitidas

O estudo relatado, longe da pretensão de desenvolver um debate profundamente teórico no âmbito da TRS, visou à elaboração de uma estratégia pedagógica. Por meio dele, foi possível compreender que os educandos traziam consigo o significado de direito tributário atrelado diretamente à operacionalização dos tributos (imposto sobre produtos industrializados, imposto sobre circulação de mercadorias e serviços, imposto sobre operações financeiras, imposto de renda etc.) e, no final do semestre, abandonaram tal concretude, ao fazer menção à existência de um sistema jurídico para a criação, arrecadação, cobrança, fiscalização, formas de exclusão, suspensão e extinção da obrigação tributária em todos os níveis da federação, amparado pela noção de justiça.

Nesse tocante, é possível destacar que a estratégia empregada permitiu a elaboração de um novo elemento na significação do direito tributário para os educandos, relacionado à responsabilidade, à ética, ao respeito, ao comprometimento do profissional em buscar meios lícitos para melhor atender seus clientes dentro das possibilidades criadas pelo próprio sistema jurídico tributário.

Em outros termos, o duplo objetivo do trabalho foi alcançado: associar a investigação do significado que o direito possui para os alunos do Curso de Ciências Contábeis de uma universidade privada de Guarulhos, São Paulo, à criação de uma estratégia pedagógica com base na TRS. Destaca-se que tal emprei-

tada só foi possível porque foram aplicados os princípios básicos da avaliação emancipatória, que potencializou o processo de libertação dos educandos de uma educação bancária.

A TRS muito tem contribuído para o âmbito da educação, no entanto, o recurso à teoria para fundamentar uma estratégia pedagógica é ainda recente, não tendo, o presente estudo, encontrado outro similar na literatura. Conceitos comumente utilizados para a compreensão de práticas e do pensamento social no contexto da Psicologia, com destaque ao constructo representações sociais, permitem subsidiar interpretações e análises de fenômenos comunicacionais. Nesse sentido, vislumbra-se um significativo potencial no que concerne à articulação entre TRS, pedagogia freireana e os princípios da avaliação emancipatória para o aprimoramento de estratégias pedagógicas que se pretendam, efetivamente, libertadoras, podendo esta articulação ser utilizada por educadores de distintas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2019.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

CHAIB, Mohamed. Social representations, subjectivity and learning. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000200358&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200358&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2019.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda. Et al. Nova abordagem para identificar conexões disciplinares usando mapas conceituais: em busca da interdisciplinaridade no Ensino Superior. **Ciê-**

**cia & Educação**, Bauru, SP, v. 20, n. 2, p. 467-479, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132014000200467&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200467&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2019.

EVOC2000. Version 5. [software na internet]. Aix en Provence, 2002. Disponível em: <https://sourceforge.net/projects/evoc/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

FERREIRA, Sandra Lúcia; MARCONDES, Anamérica Prado; NOVAES, Adelina. Indicadores psicossociais: um olhar ampliado para a prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 874-894, set./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4052/3472>. Acesso em: 06 abr. 2019.

FETTERMAN, David. Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition. In: PATTON, Michael Queen (ed.). **Pedagogy of Evaluation: New Directions for Evaluation**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2017. p. 111-126.

FRANCO, Maria Laura Publi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

JODELET, Denise. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge (org.). **Psicología Social**. Barcelona: Paidós, 1985. p. 469-494.

JODELET, Denise. **Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luis et al. (org.) **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-25.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 59-79. (Coleção Psicologia Social).

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 20-31, ago. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822004000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2019.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, mar. 2017a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2019.
- MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Trad. Lilian Ulup. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017b.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **A máquina de fazer deuses**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NOVAES, Adelina. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. 2010. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.
- NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 328-343, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000200328&lng=p&t&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200328&lng=p&t&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2019.
- NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- PATTON, Michael Quinn. Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire. In: PATTON, Michael Quinn (ed.). **Pedagogy of evaluation**: New Directions for Evaluation. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2017. p. 49-77.
- PINTO, Alexandre Saul. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.
- SANT'ANNA, Hugo Cristo. OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL (ABRAPSO), 7., 2012, Vitória. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2012. Disponível em: [http://www.academia.edu/2226246/openEvoc\\_Um\\_programa\\_de\\_apoio\\_%C3%A0\\_pesquisa\\_em\\_Representa%C3%A7%C3%B5es\\_Sociais](http://www.academia.edu/2226246/openEvoc_Um_programa_de_apoio_%C3%A0_pesquisa_em_Representa%C3%A7%C3%B5es_Sociais). Acesso em: 10 jan. 2019.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SEIDMANN, Susana. Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 344-357, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000200344&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200344&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2019.
- TAGUL. Software na internet para elaboração de nuvem de palavras utilizando imagens. Disponível em: <https://www.tagul.com>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Recebido em: 07/04/2019  
Aprovado em: 13/05/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EDUCAÇÃO CONTRA OS QUADROS DE GUERRA

Fernando Guimarães Oliveira da Silva (UEMS)\*

<https://orcid.org/0000-0002-5428-2870>

## RESUMO

Este texto é um ensaio no campo da filosofia da educação, e que faz parte do projeto de pesquisa *Contribuições da interseccionalidade com as diferenças para se problematizar o saber-fazer docente*, desenvolvido junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como objetivo, é proposto problematizar o compromisso ético-político da educação a serviço da desconstrução do favorecimento dos quadros de guerra, proposto pelo enfoque butleriano, naturalmente propagados, na atualidade, contra as diferenças. Com abordagem no terreno das pesquisas pós-críticas em educação, a pesquisa bibliográfica se fez exploratória e descritiva a fim de evocar pesquisadores(as) da educação para revigorar o projeto-compromisso ético-político brasileiro em prol da educação escolar pública e democrática. Na atualidade, são criados, a exemplo do atual governo, o fomento aos quadros de guerra, por meio de intensos discursos de ódio às diferenças de gênero, sexualidades, raça, etnias etc., o que reacende a luta por uma educação que resista às guerras.

**Palavras-chave:** educação; quadros de guerra; diferenças.

## ABSTRACT

### EDUCATION AGAINST WAR FRAMEWORKS

This text is an essay in the field of philosophy of education, it is part of the research project, *Contributions of intersectionality with the differences to problematize the teaching know-how*, developed with the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). As an objective, it is proposed to problematize the ethical-political commitment of education in the service of deconstructing the favoritism of war frameworks, proposed by the Butlerian approach, naturally propagated, nowadays, against the differences. Based on post-critical research in education, the bibliographical research was exploratory and descriptive in order to evoke education researchers to reinvigorate the Brazilian ethical-political commitment to public and democratic school education. Today, the current

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Jardim, Mato Grosso do Sul, Brasil. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Unidade Universitária de Paranaíba/MS e coordena o Núcleo de estudos em abordagens interseccionais antirracistas nas educações (NEAIAEDU/UEMS). E-mail: [fernando.ufms@hotmail.com](mailto:fernando.ufms@hotmail.com).

government is fomenting war frameworks, through intense hate speeches about differences in gender, sexuality, race, ethnicity etc., which rekindles the struggle for an education that resists wars.

**Keywords:** education; war frameworks; differences.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN CONTRA MARCOS DE GUERRA

Este texto es un ensayo en el campo de la filosofía de la educación, es parte del proyecto de investigación, *Contribuciones de la interseccionalidad con las diferencias para problematizar los conocimientos docentes*, desarrollado con la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como objetivo, se propone problematizar el compromiso ético-político de la educación al servicio de la deconstrucción de los marcos de guerra propuestos por el enfoque de Butler, propagado naturalmente, hoy en día, contra las diferencias. Con un enfoque en el campo de la investigación poscrítica en educación, la investigación bibliográfica se volvió exploratoria y descriptiva para evocar a los investigadores en educación a revitalizar el compromiso brasileño de ética y política del proyecto a favor de la educación escolar pública y democrática. Hoy en día, se crea la promoción de cuadros de guerra, siguiendo el ejemplo del gobierno actual, a través de intensos discursos de odio a las diferencias de género, sexualidad, raza, etnia que reaviva la lucha por una educación que se resiste a la guerra.

**Palabras-clave:** educación; imágenes de guerra; diferencias.

## Introdução

Em 2017, o Professor Fernando Penna participou de mesa, no *V Simpósio Internacional de Educação Sexual (SIES)*,<sup>1</sup> junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Penna (2017) palestrou com o título de *Discussões sobre a escola sem partido (ESP) e suas repercussões no espaço escolar*. Com um olhar muito desconfiado, algo me chamou a atenção: o debate sobre a educação democrática.

À época, com a entrada recente no curso de doutorado em educação daquela Universidade, assustadoramente vi-me frente a um debate que acreditava que estava ultrapassado. Cheguei, inclusive, a descredibilizar a mesa guiada por Penna (2017). No entanto, conforme ele destacava os porquês da necessária reatualização do debate, senti-me consumido por

uma vibração extremamente obscurantista. O projeto inicial do Programa Escola sem Partido (ESP) prevê implicitamente um projeto obscurantista de educação, o que me levou a observar, enquanto estudante de educação básica e ensino superior de cidades pequenas no interior de Mato Grosso do Sul (MS), entre 2000 e 2010,<sup>2</sup> que o debate em torno do assunto do obscurantismo não se fazia presente. Por outra via, notava que em grandes centros urbanos, como no caso do Rio de Janeiro, apresentado por Penna (2017), a proposta se propagava descontroladamente.

Nos diferentes níveis educacionais de minha trajetória educacional, observei que a formação pluralista que tive para debater sobre questões sociais, culturais, ambientais, econômicas etc. de modo crítico corria o risco de não fazer

1 O V SIES, que teve como tema “Saberes/Trans/Versais currículos identitários e pluralidades de gênero”, é um evento coordenado pela Profa. Dra. Eliane Rose Maio, por meio do NUDISEX da UEM.

2 Período de formação do autor que compreende o 6º ano do Ensino Fundamental e a conclusão do Ensino Superior, em curso de Licenciatura.

mais sentido. Como docente, acredito que um elemento central para dar profissionalidade às práticas de ensino é a liberdade de ensinar para transgredir a ordem normativa que tanto combate a resistência, nos mesmos termos de Paulo Freire (1987) e Bell Hooks (2019).

Enquanto professor, à época – e também no presente –, o pensamento que comparece para caracterizar o momento é de que forças ultraneoliberais e ultraconservadoras atacam a autonomia docente em diferentes etapas de especialização da organização do trabalho pedagógico. Transpor a memória de meu doutoramento para a atualidade me fez observar que, naquele momento, apesar de ter visto o retorno do debate da educação democrática como novidade, forças políticas ultraconservadoras estavam arquitetando as bases de alicerce para que o atual governo, Jair Bolsonaro, pudesse efetivar tal primado.

O Programa ESP reflete o projeto societário do atual governo ultraneoliberal, encontra suas bases existenciais no discurso de ódio que desqualifica o humano e não se preocupa com as pessoas, tampouco com a educação; como reflexo disso, na mesma medida do ESP temos a educação domiciliar e a militarização das escolas. Fica visível que, para a educação, o financiamento será mínimo e baseado num projeto perigoso de privatização porque a escola pública não é relevante para a economia.

Os sentidos que os agentes ultraneoliberais lançam questionam as políticas de redução da desigualdade, caracterizando-as como privilégios dos direitos humanos para “vagabundos”. Intensamente compartilham com os vetores sociais de extrema direita uma variabilidade de lugares públicos que radicalmente desqualificam o humano em benefício do capital. Pessoas que não têm vergonha de escancarar o seu ódio fundacionalista religioso e racista com defesas antigêneros, antirraça, antidiferenças.

Os agentes supramencionados se juntam para compartilhar de uma agenda de ódio às diferenças que encontra explicação para existir no bojo da autoridade moral supostamente dita

por vias religiosas: os chamados ultraneconservadores. Cotidianamente, esses agentes se sentem autorizados(as) a deslegitimar os grupos minoritários atingidos historicamente pela precariedade, negando, por sua vez, as desigualdades evidentes no terreno das classes sociais.

Não mais como docente da educação básica, hoje, observo que o debate ético-político por uma educação pública, laica e democrática se faz no ensino superior, na formação de professores(as). No âmbito da formação inicial, observo que o compromisso é propiciar experiências científicas para o descolamento de leituras superficiais da realidade que têm sido amplamente divulgadas e autorizadas no atual governo. E, no contexto da formação contínua em serviço, aos/às poucos(as) professores(as) que dão crédito ao espaço das universidades como um local significativo para desconstrução de pensamentos do senso comum e obscurantistas.

Com a mesma força do ódio com que as perspectivas ultraneconservadoras remam contra as diferenças,<sup>3</sup> objetivo problematizar o compromisso sociopolítico da educação com a redução dos quadros de guerra criados tão naturalmente na atualidade. Para isso, procuro na perspectiva butleriana a viabilidade para combater os quadros de guerra que são legitimamente autorizados pelos componentes do novo projeto extremista de direita do atual governo.

Este texto faz parte do projeto de pesquisa *Contribuições da interseccionalidade com as diferenças para se problematizar o saber fazer docente (2019-2021)* (SILVA, 2021),<sup>4</sup> coordenado por mim, junto à Universidade Estadual de

3 A compreensão de diferenças que é tratada neste texto encontra sentido nos estudos de Richard Miskolci (2005). O autor caracteriza que os estudos da diferença avançam desterritorializando-se de perspectivas naturalistas e essencialistas que a transposição do darwinismo trouxe para se pensar pessoas e sociedades. Destaca que os estudos da diferença foram possíveis em razão de três correntes marcantes: 1) os feminismos; 2) os estudos de gênero; 3) os estudos sociológicos e culturais voltados para a compreensão das diferenças.

4 O referido projeto de pesquisa não possui financiamento.

Mato Grosso do Sul (UEMS). Com o enfoque das pesquisas pós-críticas em educação, proponho-me a utilizar da pesquisa bibliográfica com o viés descritivo e exploratório para abordar a educação contra os quadros de guerra no interior de uma concepção de escola democrática. O uso do enfoque pós-crítico permite lidar com pressupostos e premissas que auxiliam na interrogação da realidade educacional a partir da criação ou rupturas com os quadros de guerra.

Para Marlucy Paraíso (2014, p. 34), o uso de pressupostos e premissas nos permitem questionar os sistemas de referências tidos como universais e passar a incluir modelos existenciais da diferença: “Podemos com esses pressupostos deixar-nos guiar pelas novas maneiras de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir criadas e instauradas pelas aprendizagens que tivemos das diferentes correntes das teorias pós-críticas.” E acrescenta:

Com tais aprendizagens ficamos armados/as, emocionados/as, encorajados/as. Uma coragem necessária para, em nossas metodologias, encontrarmos saídas contra o aprisionamento e a fixidez de sentidos, os essencialismos, o ‘é isso’ ou o ‘deve-se fazer assim’. Esses pressupostos nos mobilizam porque sabemos que, ao partirmos para pesquisar em educação, precisamos, acima de tudo, buscar/encontrar/perseguir novos modos de enunciação do currículo e da educação. (PARAÍSO, 2014, p. 34).

É com esse senso pesquisador de desconstruções que se orienta a compreensão de uma educação contra os quadros de guerra. Os recursos utilizados para a pesquisa bibliográfica foram a pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Antônio Gil (2008, p. 27), a exploratória é realizada para proporcionar uma visão geral e aproximativa acerca de um assunto: “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.” Sob o enfoque descritivo, a pesquisa se propõe a descrever as “[...] características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

A estrutura deste ensaio foi organizada para apresentar: a) os quadros de guerra na perspectiva butleriana; b) a educação pública democrática como um local em que as práticas de ensino oportunizam acesso a uma educação que desconstrua sistemas de hierarquização, normalização, diferenciação, desigualdades e classificação de pessoas; c) debates emergentes para se pensar a educação contra os quadros de guerra.

## Os quadros de guerra

Aqui, pretendo apresentar ensaios butlerianos a respeito da vida e da ética, para, então, entender como são criados os processos de humanização e desumanização nas guerras que podem ser travadas no tempo presente. Em *Vida precária: os poderes do luto e da violência*, Judith Butler (2019) enuncia sobre a manipulação que diferentes vetores sociais fazem com o poder de decidir, quais vidas serão vistas como perdidas e quais serão massacradas com a precariedade<sup>5</sup> e a vulnerabilidade. Ao debater sobre as formas convencionais que somos inquiridos(as) a pensar sobre os processos de humanização e desumanização, Butler (2019) diz que há corpos-existências facilmente representados e outros que não são vistos como humanos.

Os corpos-existências humanizados podem ser vistos como aqueles que estão enquadrados no terreno do reconhecido, o que dispensa qualquer tipo de esforço para justificá-los. Em contrapartida, o elemento diferença define a criação do corpo-existência tido como desumanizável. Pensar os processos de humanização e desumanização nos leva a crer que há instâncias que fomentam certos sentidos que agem na manutenção desses processos.

5 Butler (2015a, p. 31) aponta o conceito de precariedade: “Afirmar que uma vida pode ser lesada, por exemplo, ou que pode ser perdida, destruída ou sistematicamente negligenciada até a morte é sublinhar não somente a finitude de uma vida (o fato de que a morte é certa), mas também sua precariedade (porque a vida requer que várias condições sociais e econômicas sejam atendidas para ser mantida como uma vida).”

Assim, essa autora utiliza-se dos estudos de Emmanuel Levinas acerca do rosto para entender como são consolidados os processos de humanização e desumanização. Nos estudos de Levinas, Butler (2019, p. 163) relata que o rosto não é necessariamente a dimensão física da face humana, mas o rosto é representado como uma cena de vocalização do outro em mim: “[...] o rosto parece ser uma espécie de som, o som da linguagem esvaziando seu sentido, o substrato sonoro da vocalização que precede e limita o recebimento de qualquer sentido semântico”.

No sentido da abordagem butleriana, é notória a materialização do outro como uma existência exterior a mim que me cobra responsabilidade com a sua vida. Butler (2019) utiliza como exemplo para fundamentar o reflexo do outro na minha vida o ensinamento religioso: não matarás. Remete ao que essa autora compreende como vida precária, o fato de minha vida estar lançada na responsabilidade dos outros, dando autonomias para que eles pensem sobre a possibilidade de se responsabilizarem por minha vida ou não.

Caímos, assim, na dimensão ética da responsabilidade pela preservação da vida do outro. Este outro traz expressões culturais, sociais, políticas que nos dão condições de representá-lo em um lugar no espaço-tempo. Quando não consideramos validar tais expressões desse outro, conseqüentemente nossas atitudes tornam a imagem desse outro precária, justificando, assim, o emprego de uma variabilidade de instrumentos que invalidam que ele possa existir diferente de uma moldura predeterminada. Demanda, então, pensar a ética.

Em *Relatar a si mesmo: crítica à violência ética*, Butler (2015b) utiliza dos estudos de Nietzsche e Foucault para se aprofundar nas relações entre as normas e as pessoas a fim de conhecer como somos constituídos. É nesse contexto que essa autora percebe que as relações entre os sujeitos e as normas acontecem por meio de cenas de interpelação. O sujeito se constrói em meio a um conjunto de normas

sociais que produzem regimes de verdades. Ao relatar a si mesmo, o sujeito é interpelado por normas sociais, sendo levado a reconhecer e se responsabilizar por si e pelas outras pessoas a partir dessas normas.

Segundo essa autora, o ato de apreender um corpo como uma existência possível não significa que se produziu o reconhecimento. O que fica certo, na sua compreensão, é que estamos localizados(as) no interior de uma normatividade que é acionada toda vez que me relaciono com as outras pessoas. Desse modo, Butler (2015b) confirma que ao relatarmos nós mesmos aos outros para nos fazermos existências possíveis, não fazemos isso de forma original, mas fazemos interpelações às normas sociais.

Quando o outro se apresenta para mim, e seu corpo é construído diferente do que as cenas de interpelação social pressionam como as únicas existências possíveis, estou diante de outras cobranças. A interação com os outros acontece frente a uma série de pressões internas e externas; no âmbito interno, pensar este outro pode ser feito a partir da interpelação com a norma social e, no âmbito externo, este outro resistiu às normas.

Nesse sentido, Butler (2015b) entende que o reconhecimento de si ocorre por limitação de um regime de verdade que decide quais formas existenciais serão possíveis de serem reconhecidas e quais não serão. Todavia, essa autora admite que isso não significa que o regime de verdade estabelece o quadro forçoso de como devo me reconhecer. Evidentemente que o quadro é uma referência existencial de normas para o ser, e a partir dele as normas de reconhecimento são governadas, disputadas e revisadas.

Fica patente a relação de interdependência que temos em referência aos outros, e a violência ética, nesse caso, acontece quando a experiência de responsabilidade para com a vida do outro se torna frágil, obviamente porque a conduta ética não é transparente. Paralelo ao ato ético para com a vida do outro, tenho a responsabilidade por reconhecê-lo. Impõe pen-



sar, então, a responsabilidade ética para com a vida que não está no contexto dos quadros de referência do ato de reconhecimento.

No tempo presente, posso conhecer que a vida diferente existe, mas não a reconhecer como vivível. Nos termos de Butler (2015a), conhecer e reconhecer são atos diferentes, uma vez que conhecer significa que a vida está ali e não altera a sociedade para mantê-la; já o reconhecer significa dar manutenção para a vida vista como possível. Entender que o reconhecimento não atinge certas vidas nos traz uma série de questionamentos acerca dos porquês se retroalimentam tanto ódio em relação às diferenças.

O peso da responsabilidade ética me invade quando não sinto que certas vidas podem ser vividas. Estamos diante de um conflito que é a associação entre duas questões que parecem opostas, mas Butler (2015b) consegue teorizar as relações que complementam o conceito de violência ética. Butler (2015b) destaca que a ética não é transparente e racional, porque no processo de constituição da vida em sociedade somos moldados(as) no mesmo nível que nossas autonomias dentro dos enquadramentos de vidas reconhecidas como vivíveis.

Sob este olhar, Butler (2015b) indica que ser ético equivale a pensar criticamente a formação social das normas que nos interpelam. Significa que é preciso questionar o universo de referência existencial da norma para sentir-se engajado(a) na condução do ato ético. O ato ético também pode representar um ato de violência se ele costumeiramente se produz invisibilizando certos enquadramentos existenciais das diferenças.

Butler (2015b) diz que o ato ético é uma violência no momento em que a norma social decide como devo ser, ferindo a afirmação de minha identidade pessoal. Isso permite afirmar que a ética também é dependente do regime social, ainda que nela o/a sujeito acredite que o discurso é originário de si: “Nossa ‘incoerência’ define o modo como somos constituídos na relacionalidade: implicados, obrigados, deriva-

dos, sustentados por um mundo social além de nós e anterior a nós” (BUTLER, 2015b, p. 87).

Dito isso, para narrar o que sou não é preciso coerência porque o discurso é opaco, mas precisa ser feito em menção ao conjunto de referência que a norma impõe. Para impor de forma autocrítica, elemento fundamental no relato de si que a própria autora indica, será preciso passar pelo risco. Na concepção dessa autora, dialogar a partir de questionamentos com as regras normativas que definem quem eu posso ser é um risco, porque compromete o reconhecimento que os outros fazem de mim.

Nesse processo relacional com o outro, há uma reciprocidade de reconhecimento. O elemento ético, nesse sentido, é um compromisso de transposição das normas para se jogar no risco que é afrontar os esquemas de inteligibilidade que a norma criou. O sujeito, nesse caso, passa por um processo de despossessão da coerência do eu para desconstruir-se com o objetivo de invocar uma nova moldura existencial.

Caímos, no entanto, nos processos de reconhecimento que firmam corpos existenciáveis por meio de enquadramentos aceitos como humanamente possíveis ou outros como desumanos. Os vetores que instituem enquadramentos para os corpos-existências tidos como possíveis de serem humanizados e desumanizados decidem os quadros de apreensão, condições de aparição e reconhecimento. A motivação de problematizar: qual enquadramento de corpo-existência enderecei meu ser? Ele é capturado pela normatividade ou ele é um corpo-existência atingido pela definição de desumanizado?

É um problema relevante para assim considerar como os quadros de guerra referentes ao meu corpo-existência são criados nos contextos das instituições sociais. Para isso, vejamos o que Butler (2019) enuncia sobre os enquadramentos, as condições de aparição e reconhecimento para entender como as vozes do Outro que estão dentro de mim me perquirem internamente a fazer em relação à matança ou à paz.

Em *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*, Butler (2015a) afirma que não há vida nem morte sem relação com um enquadramento, mas essa autora caracteriza que o enquadramento nem sempre é total e determinístico, porque toda vez que o enquadramento tenta normatizar uma moldura existencial tida como plena, as rupturas produzem vazamentos.

Os processos de humanização da vida são baseados nas formas como os corpos-existências são enquadrados dentro de formas normativas. Essas formas normativas de enquadramento buscam assegurar validade no bojo de explicações tradicionais, com forte enfoque na religiosidade e no fundacionalismo biológico. Corpos-existências mapeados como brancos, heterossexuais, classe média, religioso, casado com o sexo oposto, com filhos etc., toda essa normatividade eurocêntrica representa o enquadramento normativo.

Molduras que vazam tal enquadramento experimentam o peso da desumanização, por isso requer entender como essas normas criadas operam no sistema de reconhecimento para tornar sujeitos mais fáceis e difíceis de serem reconhecidos. Com isso, propor compreender como as normas de reconhecimento são forjadas e em que termos são possíveis de serem mudadas para acolher outras molduras.

Os esquemas normativos são interrompidos um pelo outro, emergem e desaparecem dependendo das operações mais amplas de poder, e com muita frequência se deparam com visões espectrais daquilo que alegam conhecer. Assim, há sujeitos que não reconhecíveis como sujeitos e ‘há’ vidas que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – serão reconhecidas como vidas. (BUTLER, 2015a, p. 17).

Um enquadramento normativo não consegue encontrar fontes de explicação para sua existência se não tiver uma moldura diferente. O conhecimento da existência de outra moldura pode ser justificado para entender que existem outras possibilidades de apreensão do corpo-existência. A figura de moldura diferente

corrói as normas de reconhecimento que foram criadas para estabelecer formas inteligíveis para ser um corpo-existência, e tal vacilo impõe que no interior da norma se cria atos de conhecimento que expulsam a diferença, e no exterior preocupa-se com a transposição das barreiras.

O fato de os corpos-existências diferentes eclodirem na sociedade não significa que usufruem de formas de reconhecimento. Eles apenas participam de momentos de aparição, são apenas apreendidos, mas as condições para serem reconhecidos demandam entender como as redes de poder gerenciam pertencimento, responsabilidade e a distribuição da perda e da comoção pública da vida.

Nas palavras de Butler (2015a), cumpre entender que reivindicações sociais e políticas de corpos-existências desumanizados não têm direito à ampliação da vida e da capacidade de sobrevivência. Os enquadramentos desumanizados das diferenças demandam a construção de uma nova ontologia corporal que exige: “[...] repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a substância corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social” (BUTLER, 2015a, p. 15).

No tempo presente, pensar em uma nova ontologia corporal para o enquadramento exige remar contra a maré do pensamento ultraneoliberal, que eclode com muita força nas tendências políticas que potencializam o ódio. Sabendo das atuais condições brasileiras, vê-se que a política de criação dos quadros de guerra é realizada a todo momento quando os discursos de ódio são facilmente proliferados sem tanta problematização porque se tem um governo que autoriza e legitima isso.

No entanto, urge resgatar uma compreensão do rosto levinasiano para entender como ele é criado para armar os discursos de ódio para o ataque às diferenças. Isso se faz necessário para entender a hostilidade contra grupos historicamente sobreviventes nos terrenos da precariedade (negros(as), mulheres, indígenas,

lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, povos tradicionais e outros).

Butler (2019) diz que os discursos que predominam nos sistemas de representação, sejam odiosos ou não, expressam o rosto dos processos de humanização ou desumanização sobre os grupos das diferenças. A crítica, nesse caso, reside na tarefa científica de problematizar o rosto da humanização; afinal, aqueles(as) que conseguem se autorrepresentar são os chancelados pelos processos de humanização, mas temos aqueles(as) que não e que são considerados(as) menos humanos.

A não humanização de pessoas diferentes e seus grupos faz com que elas não existam e, com isso, suas demandas ficam invisibilizadas e apagadas do cenário público onde as decisões são debatidas. Butler (2019) destaca que a mídia tem sido um local de produção da desumanização de rostos diferentes. Para isso, essa autora usa o exemplo da instrumentalidade midiática realizada em torno do rosto de terror, associando-o com Osama Bin Laden, Yasser Arafat e Sadan Hussein.

Essa autora compreende que eles são enquadrados em uma moldura de desumanização, inclusive com um esforço dos próprios sujeitos em destaque. Butler (2019, p. 172) enfatiza: “Esses retratos da mídia são muitas vezes manejados a serviço da guerra, como se o rosto de Bin Laden fosse o próprio rosto do terror, como se Arafat fosse o rosto da mentira, como se o rosto de Hussein fosse o rosto da tirania contemporânea.” Convém entender como são manejados os quadros de guerra em nível brasileiro, uma vez que estamos diante de um contexto político em que muitos discursos de ódios são proliferados deliberadamente.

O trabalho de instrumentalização do rosto da humanização e da desumanização acontece constantemente no interior dos conflitos de guerra. Pode-se dizer que há para além do trabalho próprio dos sujeitos citados para a produção do rosto do terror; há também o fortalecimento dessa imagem por parte do outro lado que é afetado. Nesse caso, o lado

norte-americano, que usa a cultura desses sujeitos para considerá-la retrógrada e não aberta à globalidade do desenvolvimento capitalista.

Nesse sentido, os quadros de guerra afetam a organização interna da manutenção da cultura e a coloca como algo negativo para o mundo. Propõe pensar o rosto, nesse processo, em relação às perdas, os sofrimentos, o luto, a comoção e a agonia da vida. Todos os rostos que são afetados pelos quadros de guerra expressam uma ameaça: o terror, o medo ao diferente, a força dos países situados na dimensão do norte global, perda de identidade dos países não capitalistas etc.; vários processos criam rostos diferenciados, podemos nos identificar ou não com a materialização deles.

No manejo dos rostos que representam a desumanização e a humanização, precisamos ficar atentos para o que, de fato, quem enuncia sobre esses rostos pretende representar. É preciso desconfiar de suas intenções. A ideia, nesse sentido, é a de pensar o manejo dos rostos a favor das políticas de guerras contemporâneas no contexto brasileiro em relação aos rostos que compõem grupos que se situam no terreno das diferenças. Notamos, com isso, que as guerras não são firmadas por meio de um conflito bélico, mas também discursivo, que precarizam as vidas de sujeitos diferentes para a morte.

Dois eventos chamam a atenção para viabilizar um terreno analítico sobre a política de criação dos quadros de guerra: 1) notícia sobre as *fakes news*, publicada em 2019 por um *site* de ampla abrangência; b) discursos do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, e da ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves.

A primeira notícia, veiculada pelo *site* Brasil de Fato, publicada em abril de 2019, evidencia os discursos das *fakes news* mais propagadas durante o período de pleito eleitoral de 2018, com o título “Neste 1º de abril, lembre nove *fake news* que marcaram o cenário político do Brasil”:

- 1) Kit gay e livro exibido por Bolsonaro no Jornal Nacional;
- 2) Mamadeira de piroca;
- 3) Jean Willys: ministro de Haddad;
- 4) Frase de

Haddad sobre decisão do Estado sobre crianças; 5) Agressão de Ciro Gomes a Patrícia Pilar; 6) Marielle Franco ligada a facção criminosa; 7) Manuela D'Ávila com a camiseta 'Jesus é Travesti'; 8) Aposentadora de Bolsonaro por insanidade; 9) Obras de Fátima Bernardes na casa do homem que esfaqueou Bolsonaro; 10) Senhora agredida por ser eleitora de Bolsonaro (RODRIGUES, 2019).

Há dois pontos que veiculam a formação de quadros de guerra na notícia acima: 1) a questão do gênero e da sexualidade contidas nos itens de 1 a 4 e no item 7; 2) complementando o primeiro, a condução das massas para se oporem aos projetos de governança do partido oposto.

Analisar teoricamente o que se propõe às questões do gênero e da sexualidade não são o foco da proposta deste estudo. Usá-los para evidenciar a presença de um quadro de guerra vem de encontro ao uso feito pelos(as) representantes das políticas de extrema direita acerca dos ataques ultraneoliberalistas que realizam sobre as temáticas de gênero e sexualidades para justificar a autoridade moral que veiculam, principalmente por meio do discurso pró-família, antigêneros e contrários aos direitos humanos.

Em relação ao segundo evento para entender a política dos quadros de guerra, optou-se por apresentar um evento recente no Estado brasileiro. Trata-se de reunião ministerial, ocorrida em 22 de abril de 2020, que teve quebra de sigilo autorizada pelo Ministro Celso de Mello do Supremo Tribunal Federal (STF). A divulgação desta reunião ocorreu porque o ex-ministro, Sérgio Moro, alegou interferência do Presidente Bolsonaro em investigações da Polícia Federal (PF).

Os quadros de guerra em análise advêm dos discursos proferidos pelos(as) ministros(as) à época, Sr. Abraham Weintraub, que ocupava o Ministério da Educação, e da atual Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a Sra. Damara Alves.

A Ministra Damara inicia sua fala, por sinal, muito surpresa, afirmando que, no nosso país,

sua gestão encontrou um milhão e trezentos mil ucranianos(as) com cultura extremamente intacta, ou como bem retrata a ministra, preservada. Mais surpresos(as) ficamos nós, em ter que escutar que não havia quaisquer dados sobre povos tradicionais, como se isso fosse culpa de governos anteriores, aos quais ela não tinha vínculo.

Damara traz, em sua fala, a diferença de forma mais evidente, e ainda retrata a representação de ciganos, indígenas, pessoas idosas, mulheres vítimas de violência, seringueiros etc. Considerando a diversidade cultural (tratemos dessa como a principal, mas certos(as) de que existem outros elementos da diversidade), há que se ressaltar que se tratam de identidades sociais que, na transposição de suas existências à brasilidade, muito ainda precisam conquistar em matéria de direitos humanos. No entanto, o manejo do quadro de guerra no discurso de Damara visa tratar isso como deslegitimado. Evidentemente, ao propor o discurso ultraneoliberalista pró-vida e pró-família, o qual, aliás, expressa tão somente a sua opinião, a ministra Damara não representa a concepção de diferentes grupos pertencentes às identidades étnico-raciais circunscritas à sua fala inicial. Vidas no interior destes grupos são apagadas diariamente com a violência policial e militarização das questões sociais, porém, a ministra se interessa apenas por preservar vidas, aquelas que, para ela, logicamente são humanizadas vivíveis porque estão dentro dos enquadramentos da autoridade moral.

Muito preocupada com a cultura de diferentes povos, a Ministra enfatiza que muitas crianças estão vivendo e crescendo com essas pessoas, o que pode ser um problema. Em referência a isso, a Ministra Damara acredita que essas culturas diversificadas não são passíveis de serem preservadas porque não se enquadram no modelo pró-vida e pró-família predominante em sua concepção.

Na sequência do discurso de Damara, temos do ex-ministro Weintraub. Este, por sua vez, afirma, em seu pronunciamento, a desle-

gitimação cultural de povos que compõem o que ele entende por “povo brasileiro”. Segundo o ex-ministro, não há povos indígenas, povos ciganos, há patrioticamente a ideia de “povo brasileiro”.

Odeio o Partido Comunista. Ele está querendo transformar a gente numa colônia. Odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. Odeio. Os ‘povos ciganos’. Odeio! Só tem um povo nesse país, quem quer, quer, e quem não quer, segue de ré. Só tem um povo, pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de indígena, mas tem que ser brasileiro. Acabar com esse negócio de povos e privilégios. Só pode ter um povo, não pode ter Ministro que acha que é melhor que o povo, que o cidadão. Isso é um absurdo! [...] A gente veio aqui para acabar com tudo isso, não para manter essa estrutura. (VÍDEO..., 2020).

Um discurso com muitos elementos para entender os quadros de guerra que Weintraub maneja à instrumentalidade de seu discurso. Com uma leitura patriota do povo brasileiro, ele desconsidera a legitimidade de povos específicos que contribuem para identificar esse povo brasileiro. A ideia de supremacia racial invade seu discurso para desqualificar grupos subalternos que não estão presentes.

Podemos encontrar dois pontos de manejo dos quadros de guerra quando Weintraub afirma: 1) Estamos conversando com quem deveríamos lutar; 2) Não estamos sendo duros com os privilégios. Diz, ainda, que acha um absurdo o fato de ser o único que tem muitos processos éticos junto à Comissão da Presidência, mas não é de assustar, novamente, que isso esteja acontecendo com ele dada a dimensão de seus discursos racistas e propagadores de ódio.

Weintraub manipula o discurso de ódio em referência às diferenças, mas para lapidar a crueldade que soa os efeitos de sentido, culpabiliza o partido dos(as) comunistas como o responsável pela sua alteração, uma vez que criaram muitos(as) privilégios às identidades culturais fragmentadas e descoladas da ideia de povo brasileiro que ele tanto divulga existir univocamente.

Trazer dois acontecimentos tão significativos do tempo presente reafirma a necessidade de discutir sobre uma proposta de educação contra os quadros de guerra no interior da educação escolar democrática e do direito à educação de grupos afetados pelas políticas do ódio resultantes das guerras firmadas.

## Educação pública democrática

Carlos Cury (2002) contribuiu para pensar a educação escolar pública e democrática brasileira. Esse autor conjugou educação democrática e o direito de ser diferente associado ao direito à igualdade. Cury (2002) compreende que é papel do Estado prover a oferta de educação escolar pública gratuita com o intuito de intervir no rumo da redução das desigualdades. Nesse sentido, ele destaca que para entender o direito à educação é necessário considerar o jogo das forças sociais em conflito.

Nessa arena de conflitos, a classe dominante identificou que o Estado de direito seria um forte aliado para compensar carências sociais que afetam a população trabalhadora, e, assim, dar manutenção ao capital. Contudo, na tentativa de associar a educação escolar pública democrática com o direito à diferença e à igualdade, Cury (2002) reconhece a complexidade das demandas postas à escola contemporânea.

A complexidade, segundo Cury (2002, p. 261), se encontra nas dificuldades de eliminação das hierarquizações das diferenças e negação da igualdade, enfatizando que os diferentes autores(as) sociais sabem do poder da educação na sociedade capitalista: “[...] o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política.” Mais atualmente, porém, é observado que o direito à educação escolar democrática se encontra em perigo de desmantelamento.

Helena Singer (2008) se baseou nos estudos de Michael Apple e James Beane, durante a década de 1990, para abordar a gestão escolar democrática. Para isso, sua pesquisa de

pós-doutoramento oportunizou afirmar que escolas democráticas apresentam as seguintes características: 1) gestão participativa nos processos decisórios que envolvam a comunidade escolar; 2) organização pedagógica sem currículos compulsórios, onde os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem; 3) as relações não hierárquicas entre estudantes e educadores (SINGER, 2008).

Singer (2008) pontua que esse modelo advém do processo de renovação pedagógica ocorrido na segunda metade do século XVIII, na Europa. Essa autora afirma que as escolas democráticas estão presentes em sociedades desenvolvidas, subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, mas, no início dos anos 2000, têm passado pelo recrudescimento de sua proposta ligado aos seguintes pontos:

1. o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação que facilitam os processos de aprendizagem autônoma e a formação de comunidades de aprendizagem e de redes;
2. as novas teorias do conhecimento que preconizam a superação do paradigma disciplinar científico por relações mais combativas e multifacetadas;
3. os avanços nas pesquisas de psicologia cognitiva em relação aos aspectos motivacionais do aprendizado;
4. as transformações no mundo do trabalho no sentido da desregulamentação das relações, da imprevisibilidade das carreiras e da multiplicidade dos caminhos profissionais;
5. o crescimento do movimento rebelde de reinvenção da democracia. (SINGER, 2008, p. 8).

Considerando a especificidade do Brasil, as escolas públicas democráticas têm o desafio de se questionar em relação ao seu compromisso sociopolítico com a inclusão social, valorização da diferença, da equidade e dos direitos humanos no âmbito da instituição escolar e, mais que isso, nas práticas de ensino dos(as) professores(as).

Gaudêncio Frigotto (2017) organizou um grupo de textos para compor obra com posicionamento contrário ao ESP, ao passo que atinge a liberdade de ensinar. Para esse autor, o presente projeto trata do esforço de políticas de extrema direita ultraneoliberalistas e ultra-

neoliberais para liquidar a escola pública como espaço de formação humana, debates sobre os usos dos valores democráticos e libertários, o convívio e o respeito à diversidade.

No plano estrutural, o projeto ESP é um dos ataques realizados pela manutenção da hegemonia de poder do império da elite que se utiliza da religião católica, das mídias e dos organismos internacionais para continuar transformando a escola numa empresa a serviço do capital. É crescente o uso de Deus como mercadoria para assegurar a autoridade moral de toda montagem desse arsenal colonizador que domina todas as pessoas, criando desigualdades e violências impossíveis de serem resolvidas.

No governo do Partido dos(a)s trabalhadores(as), Frigotto (2017) ressalta que a classe dominante não aguentou abrir mão de seus lucros e privilégios, tampouco acreditar que isso estava sendo possível para pequenos(as) empresários(as). Tal evento já não estava mais suportável; afinal, estávamos há 14 anos sob transformação. Levou a maior parte dos(as) parlamentares, cerca de 90%, a evocar Deus, a família e a pátria para justificar o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em 2016.

Este processo profundamente regressivo indica que a sustentação dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais e seus sócios locais só pode ser mantida mediante a doutrina do ajuste e da austeridade que se traduz pela ampliação da exploração do trabalhador, corte de direitos, difamação e desmanche do que é público e de políticas universais. Doutrina que, para manutenção de sua agressividade, desliza para a criminalização daqueles que se opõem e na anulação do Estado de direito e na montagem de um Estado policial. (FRIGOTTO, 2017, p. 25).

Para conter quaisquer tipos de manifestações políticas contrárias, o Estado utiliza da violência policial com a justificativa de criminalização do terrorismo. Com isso, criminaliza os movimentos sociais, culturais, sindicais e políticos que se opõem à violência, desigualdade, exclusão de direitos e do pensar divergente, justificando, ainda, o porquê a escola e o/a pro-

fessor(a) devem ser neutros(as). No plano dos acontecimentos socioeconômicos que afetam a educação pública, é evidente o desmantelamento da área enquanto política social.

A perspectiva freireana é válida de ser pontuada no âmbito dos estudos sobre educação democrática; afinal, Paulo Freire, no início dos anos 1960 até a década de 1990, enfrentou os sistemas de dominação que objetivavam conservar e reforçar as desigualdades sociais que refletiam nas pessoas por meio de processos de desumanização.

Freire (1987), em a *Pedagogia do Oprimido*, denunciou um formato de organização educacional e das práticas de ensino a serviço da manutenção dos sistemas de opressão quando depositava modelos existenciais da classe dominante nos processos de vida dos(as) oprimidos(as). Reduzidas as possibilidades de ruptura com este modelo, esse autor denominou tais práticas educacionais como a educação bancária que mantém as pessoas subordinadas às estruturas capitalistas.

Numa sociedade que se deseja democrática, Freire (1987) diz que é preciso espaço para que radicalmente a participação nas instâncias de decisões aconteça para que possamos nos construir como sujeitos, homens e mulheres, interventores(as) no mundo que vivemos. Nesse sentido, precisamos ser educados(as) para fazer/ser ativos(as) no mundo, e não telespectadores(as). Freire (1987) confere ao ensino e à aprendizagem dimensões sociopolíticas, nas quais o trabalho docente não se assemelha à transmissão de conteúdo, mas cria o ambiente devidamente adequado para motivar seus/suas alunos(as) à problematização crítica do existir, da sociedade e das relações produzidos na interação sujeito e sociedade.

Ao lidarmos com um cenário eminentemente ultraneoliberal, desponta-se que a escola tem um enfrentamento a resistir, o de manter-se democrática frente às ameaças de sua destruição. Fernando Cássio (2019) considerou na apresentação de recente obra que organizou, *Educação contra a barbárie*, que as ameaças são

os discursos eficientistas de empresariamento da educação e as assessorias dos organismos internacionais reguladores. Retoma, na concepção desse autor, a defesa da educação como um projeto coletivo e a contraposição às agendas ultraneoliberais centradas na competitividade e as agendas ultraneoliberalistas que consagram a família tradicional.

Cássio (2019) coloca a questão da educação escolar pública como uma urgência no contexto das lutas educacionais, considerando o atual risco evidente à liberdade de ensinar. Para esse autor, a liberdade de ensinar é uma tarefa urgente para a promoção de debates acerca da educação democrática e se consolida numa prática de ensino que oferta condições de possibilidade de não regulação das autonomias das crianças e adolescentes para reproduzir um jeito único de expressar o conhecimento.

A interpretação dada à escola como espaço de educação escolar democrático refere-se à adoção de políticas de ensino e aprendizagem condutoras da experimentação científica à diferença, ao dissenso, à contra-hegemonia. Um local onde a liberdade reflete no ensino e na aprendizagem como uma fuga dos sistemas de dominação.

Inspirada nos princípios freireanos, Bell Hooks (2019) acredita que uma educação democrática se faz dentro e fora da sala de aula e deve estar distante de práticas autoritárias, visto que: “Ao atacar a educação democrática como prática de liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso, destrói a ‘magia’ que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos.” (HOOKS, 2019, p. 201). Essa autora complementa que a prática do autoritarismo tira a vontade e o gosto pelo aprender.

Hooks (2019) pontua que muitos(as) educadores(as) autoritários não abrem espaço para o diálogo e para a conversa, reduzindo seu ato educativo apenas à transmissão de conhecimentos na perspectiva de uma narrativa única. Isso faz com que as relações de ensino e aprendizagem nas escolas sejam um local de “[...]”

ensinar boas-maneiras-burguesas” (HOOKS, 2019, p. 202). A questão da diversidade e da diferença presente em seus/suas alunos(as) passam a ser desconsideradas, desvalorizadas e estilhaçadas das possibilidades de serem potencial recurso de ensino e aprendizagem. Um projeto educacional que reproduz estruturas de dominação.

Entende-se, assim, que é tarefa da educação democrática evidenciar processos de dominação e tratá-los criticamente no âmbito das metodologias de ensino e aprendizagem, visando ter conteúdo formativo que promova outras possibilidades, desvincilhadas de um existir apenas subalterno e inferiorizado. Urge pensar a educação contra os quadros de guerra.

## Pensar a proposta de educação contra os quadros de guerra

Por acreditar que a dialogicidade freireana é possível em ambientes educacionais libertadores, democráticos e transgressores é que se torna possível pensar numa proposta de educação contra os quadros de guerras armados pelas políticas do ódio em relação às diferenças. Acredito que problematizar uma educação contra os quadros de guerra se faz por meio da linguagem endereçada para se pensar os sistemas de opressão e dominação. A linguagem pode manter estruturas significativas de fortalecimento das desigualdades, tratamento tendencioso para os quadros de dominação, medo e aversão às diferenças. É preciso entender a linguagem como a serviço dos quadros de guerra ou uma linguagem contrária à sua manutenção.

Butler (2019) diz que a forma como somos endereços, por certos enquadramentos existenciais impostos normais, encontram sentido no interior do discurso. Essa autora destaca que, para Levinas, o sujeito é interpelado em razão da relacionalidade com o outro. Nesse encontro relacional com o outro, o sujeito se reconhece interdependente para a sua constituição.

E adiciona:

Então, já existe certa violência em ser endereçado, receber um nome, estar sujeito a um conjunto de imposições, compelido a responder a uma rigorosa alteridade. Ninguém controla os termos pelos quais somos endereçados, pelo menos não da maneira mais fundamental. Ser endereçado é, desde o início, uma privação da vontade, e essa privação existe com base da condição do discurso. (BUTLER, 2019, p. 169).

Como se vê, os sistemas de opressão utilizam-se do discurso para justificar um tratamento desumanamente endereçado ao sujeito enquadrado fora do universo de referência humanamente aceitável. Processos de discriminação, do ódio e da violência contra as diferenças se consolidam no cenário discursivo atual e, como se viu nos estudos butlerianos, são responsáveis por retroalimentar os quadros de guerra. Em que termos a educação pode ser uma forma de desarmar os sentidos do endereçamento para os quadros de guerra?

Uma educação contra os quadros de guerra não se faz autoritária, mas se produz em desfavor do ódio e do terror que nas possibilidades conjuntas entre ultraneoliberalismo e ultraneoliberalismo do tempo presente se vê terreno farto para efetivação. Para verificar a eficácia disso, basta abrir as redes sociais e analisar postagens curtas e longas, *lives*, imagens, memes; um arsenal armamentista de produção das guerras, inclusive com a indicação do governo de deixar viver e deixar morrer quando deliberam tranquilamente ameaças contra a vida. As guerras contemporâneas travadas atuam com um princípio racial, que se faz muito presente na exclusão de corpos considerados imorais, infames e desonrosos.

As guerras contemporâneas se fortalecem, de modo inicial, no contexto relacional e da linguagem, para posteriormente se fazerem presentes com o uso de objetos (facas, armas etc.) que tiram o direito à vida. Para as duas questões, o trabalho da educação reside no contexto das possibilidades de rupturas com a produção de linguagens colonizadoras, eu-



rocêntricas e formadoras do ódio. Logo, se contribui para deslegitimar a proliferação de discursos naturalizadores das desigualdades, da violência e das inimizades.

Questionar a criação desses sistemas de opressão que criam rios de desigualdades é uma forma encontrada por Freire (1987) de educar para a liberdade. Esse autor explora no campo da educação as possibilidades de libertação em defesa de uma educação dialógica, construtora da autonomia, da consciência e a atividade na história. Isso significa que as pessoas precisam problematizar o porquê da criação dos quadros de desumanização, pensando a respeito de quem se beneficia com as políticas do ódio.

Segundo Freire (1987), o processo de libertação é coletivo. Isso significa que a libertação ocorre como um projeto formativo de professores(as) e seus/suas alunos(as), compartilhando de um projeto de resistência à lógica ultraneoliberal que visa dominar pessoas: “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.” (FREIRE, 1987, p. 36).

Freire (1987) diz que o processo de libertação acontece quando os(as) oprimidos(as) reconhecem que eles(as) não são a minoria, mas sim a maioria. Dentro do grupo oprimido há questões da diferença para serem resolvidas, mas para construir uma democracia substantiva e radical será preciso que a unidade se veja na diversidade. No interior dessa proposta, Freire (1987) pontua que a diversidade é predisposição para se aprender a conviver com as diferenças e propõe que o multiculturalismo implica vontade política, mobilização e organização de cada grupo cultural com vistas a atingir fins comuns.

O enfoque de uma nova ética eclode para inflar o seio da construção coletiva por uma educação democrática. Uma ética que se disponha à não violência e contrária à naturalização da formação dos quadros de guerra. Trata-se de uma forma de reconhecer novos

enquadramentos existenciais das diferenças, nos quais a educação será um local em que tais corpos diferentes possam encontrar sentido para estarem em discurso e legitimarem-se possíveis de existir.

Uma educação contra os quadros de guerra propõe validar uma existência diferente. Se propõe a reconhecer a existência dos(as) negro(as), indígenas, homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais, ucranianos(as), chineses, brasileiros etc. Tais sujeitos são discursivamente tratados com insultos que a todo o momento produzem os quadros de guerra. Dizer sobre existências diferentes é necessário, principalmente porque muitas pessoas progressistas assinalam reconhecer os direitos humanos delas, mas, por outro lado, violentamente agem com processos de desumanização e se acham no poder de gerenciar suas mortes.

Validar as vidas diferentes pressupõe problematizar processos sócio-históricos condutores da precariedade que afetam tais vidas. Visa produzir rupturas amplamente redimensionadas para uma nova ética da não violência e da cultura de paz. Os/as professores(as) precisam se abrir para isso; afinal, estamos há dois milênios privilegiando um universo de referência cisheteronormativo, masculino, católico e de cor branca como a única maneira possível de se existir.

Nos mesmos parâmetros de Freire (1987, p. 51) com uma educação contra os quadros de guerra, é preciso crer no povo constituído de pluralidades e, para isso, suas diferenças, de modo geral, precisam ser validadas possíveis: “E crer no povo é condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Uma revolução se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela.” Há que se engajar em processos pedagógicos sociopolíticos mais equânimes para dar sentido ao compromisso educacional contra os quadros de guerra firmados.

Outro exemplo cunhado por Butler (2019) a respeito da criação dos quadros de guerra se refere ao uso da burca. Essa autora caracteriza

que muitas pessoas pensam que a burca é um sinônimo de retrocesso cultural, atraso e resistência à modernidade, mas o uso dela tem um significado cultural relevante para a cultura islâmica. No entanto, a mídia, especialmente o *New York Times*, exibiu os rostos dessas mulheres sem a burca como um rosto que passava pelo ato de libertação, com uma intensa gratidão aos militares norte-americanos.

O que foi retratado no reconhecimento do rosto das mulheres islâmicas na mídia simboliza o progresso para quem olha de fora. No entanto, quem está imerso naquela cultura observa o sofrimento do apagamento cultural em razão de uma agência mundial que vende uma figura feminina. O rosto fotografado das mulheres islâmicas que tiraram a burca promoveu, no sentido das perspectivas levinasianas, que não houve precarização da vida, “[...] uma vez não vimos ou ouvimos nenhuma vocalização de luto ou agonia nele, nenhum entendimento sobre a precariedade da vida” (BUTLER, 2019, p. 173).

A pergunta, então, é: seria esse rosto humanizador ou desumanizador? O fato de uma potência mundial invadir uma cultura para impor a sua é visto como um triunfo mundial e não como a eliminação da diferença. Nesse sentido, a imposição desse rosto é desumanizador, porque eu não fui convidado a pensar sobre a relevância dele e, no caso das jovens afegãs, é questionável se a inferioridade cultural foi em nome do feminismo ou de imposição norte-americana dos quadros de guerra para que este país aparecesse como dotado de força mundial.

Nos contextos de guerra, a apreensão representacional no rosto pode ser realizada de forma a obscurecer seu sofrimento. Butler (2019) destaca que a mídia se responsabiliza por esvaziar de humanidade certos enquadramentos existenciais que não são estabelecidos como possíveis de terem uma vida digna ou uma morte mais dolorosa. Os esquemas de inteligibilidade acerca do ser enquadrado humano e desumano produzem imagens daqueles(as) que são menos que humanos disfarçados de humanos e “[...] ameaça enganar aqueles que

poderiam pensar que reconhecem um humano ali, naquele rosto” (BUTLER, 2019, p. 177).

Para evitar que os processos de desumanização ocorram violentamente é preciso evidenciar as vidas diferentes na cena pública, porque os corpos diferentes compõem as políticas da rua tornando-se públicos. Isso significa que eles existem, mas precisam estar nas avenidas públicas para serem ouvidos e mostrados o suficiente para causar provocações necessárias, porque a violência não é exposta contra vidas diferentes. Por outro lado, Butler (2019, p. 178) concorda que a “violência enquadra aquilo que é exposto”.

No esforço de guerra, a violência é um mecanismo que enquadra a vida e a morte de pessoas diferentes como irrepresentáveis ou são representadas de forma deturpada ou imoral. Butler (2019) reitera, com isso, que as vidas diferentes não são sentidas como perdidas, porque antes não foram choradas, elas não são enlutáveis e isso justifica a proibição da sensação de perda ou de luto público. Significa articular o conteúdo curricular com a formação dos quadros de guerra contemporâneos em diferentes áreas do saber que compõem os currículos escolares.

Ao reivindicar a ética da não violência, Butler (2015a) conduz, a partir de perspectivas lacaniana e levinasianas, como o sujeito pode identificar nas relações com as outras pessoas um encontro consigo mesmo. No encontro com a reivindicação da não violência, Butler (2015a) considera relevante compreender que tal reivindicação não é um princípio ou uma regra aplicável, mas um apelo. Segundo essa autora, quaisquer pessoas, um dia, passaram por uma experiência violenta, até mesmo aqueles(as) que utilizam da não violência.

A violência é performada, externada e incorporada da normatividade social; além disso, ela pode ser aprendida e reproduzida tanto na relação com as outras pessoas quanto comigo mesmo. Butler (2015a) nos coloca que o uso da não violência envolve uma luta dinâmica, na qual competimos com a normatividade so-

cial, isto é, o uso da não violência não significa purgá-la da normatividade social, tampouco descobri-la existente e por conta disso cultivar uma região ostensivamente não violenta de si, mas, ao contrário, é preciso reconhecer que estamos imersos(as) nos contextos da violência e a luta acontece quando resolvo agir com a não violência.

Para Butler (2015a), a reivindicação da não violência passa pelo questionamento: não violência contra quem? Não violência contra o quê? Tais questionamentos permitem com que pensemos a respeito do enquadramento do corpo de qual sujeito é atingido com o discurso da não violência. Isso requer compreender que se há receptividade no discurso da violência em relação a algum sujeito, “[...] então será menos fácil aceitar a violência como um fato social normal” (BUTLER, 2015a, p. 235).

Ao sermos formados(as) no interior de um conjunto de normatividades sociais, o poder expressa com violência a nossa constituição, ele nos dá condições de sermos reconhecidos(as) como corpos inteligíveis e comunica os riscos da não inteligibilidade ou da inteligibilidade parcial (BUTLER, 2015a). Retornando ao pensamento de Levinas, Butler (2019a) considera que o rosto da violência existe por conta de um impulso assassino de matança contra qual este rosto precisa ser protegido.

Como dito anteriormente, não é só por meio de conflito bélico de um país com outro que se criam as guerras. No contexto interno de um país também se cria um movimento de guerra quando se arma um discurso ultraneococonservador contra as diferenças, justificando sua consolidação por meio da natureza dos corpos. Hastear uma bandeira de guerra acontece o tempo todo quando policiais sobem ao morro e matam pessoas negras; quando travestis e transsexuais são assassinadas em nome da família tradicional; quando se naturaliza o feminicídio por amor; quando se diz que a homossexualidade se cura com violência; quando do estupro corretivo de mulheres lésbicas; quando meninas e meninos pequenos são vítimas de abuso

e violências sexuais intrafamiliares etc.

Sei que parece muito arriscado responsabilizar a escola pelo trabalho educativo de desconstrução das guerras que historicamente temos assistido na constituição de nosso país. Entretanto, a proposta de educação libertária das escolas democráticas representa uma possibilidade de luta contra os quadros de guerra firmados em desfavor das diferenças e nos faz pensar numa educação que humaniza corpos -existências outros.

Butler (2015a) destaca que apenas quando a vida é considerada passível de luto que a violência perde sentido. Há que se ressaltar, então, que tanto o luto como a violência têm poderes, eles permitem que asseguremos a igualdade entre os sujeitos que conduzem à ética da não violência: “Quando as normas de violência são reiteradas sem fim e sem interrupção, a não violência busca deter a iteração ou redirecioná-la de maneira que se oponha aos objetivos que a impulsionam.” (BUTLER, 2019a, p. 257).

Nesse sentido, o ambiente educacional reserva a resistência de pensar a condição de apreensão e reconhecimento dos corpos que não considerados inteligíveis (negros(as), estrangeiros, LGBTQ+, transfronteiriços, indígenas etc.) a fim de que possam conduzir a uma ética da não violência ou a fim de problematizar os termos que enquadram os corpos supracitados como não detentores de vida possível de ser vivida. Nos termos de Butler (2019a, p. 259), “Trata-se mesmo de um modo de resistência, especialmente quando se recusa e rompe com os enquadramentos por meio dos quais a guerra é forjada repetidas vezes”.

Portanto, convém retornar a Freire (1996), quando, em *Pedagogia da autonomia*, destaca que é preciso que a educação assegure o respeito à autonomia e à dignidade de cada um(a) como um imperativo ético, descolando-se do pensamento de que isso é um favor ou uma barganha. É por meio de práticas de ensino e aprendizagem dialógicas que crianças e adolescentes aprendem a respeitar o diferente, evitando que se tornem machistas, racistas,

classistas a partir de explicações genéticas, sociológicas ou históricas que justificam a superioridade de uns/as em relação a outros(as).

E concluir que: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.” (Freire, 1996, p. 67). Evidentemente que a proposta é que as práticas de ensino assumam responsabilidade com a formação de quadros de guerra contemporâneos, conformando ou rompendo com as estruturas potencializadoras dos ódios e com o não reconhecimento de certas existências.

## Considerações finais

No âmbito de uma educação democrática, a perspectiva orientadora das práticas de ensino no contexto dos conteúdos curriculares precisa ser problematizada. É um questionamento que perfaz a formação dos quadros de guerra quando existências demarcadas diferentes são jogadas para o tratamento desumano. A educação tem compromisso ético-político com os movimentos de ruptura que se propõem a investigar sistemas de dominação e desconstruí-los normais/naturais.

Este ensaio faz parte de conflitos societários que refletem nos ambientes educacionais da atualidade, e nos faz pensar a educação a serviço do terror, das hierarquizações, da formação das políticas do ódio e da inimizade como expressões armamentistas dos quadros de guerra tão difundidos por forças reacionárias. Traz para o âmbito da filosofia da educação a problemática do compromisso formativo que a educação, de forma geral, e a escolar, de modo específico, assumem para as condições de vida dos(as) sujeitos-escolares.

As expressões atuais dos quadros de guerras do tempo presente requerem que pensemos a formação de um rosto sobre certos grupos sociais atingidos pela precariedade no Brasil, a fim de entender o porquê se propaga vociferadamente tanto discurso de aversão às diferenças. O momento impõe refletir a reatua-

lização de preceitos de supremacia racial que se manifestam em situações que desumanizam vidas diferentes e as gerenciam para a morte.

O esboço, aqui proposto, traz problematizações para se pensar a educação contra os quadros de guerra e, sobretudo, que temos responsabilidade com a condução e reprodução deles. Desse modo, não se pretende criar roteiros predispostos a serem aplicados quando o/a professor(a) entender que sua ação caminha na contramão dos direitos humanos e contribui para a ampliação do ódio às diferenças.

O discurso de que direitos humanos são direcionados para privilegiar certos agrupamentos sociais em detrimentos da coletividade; os direitos humanos deixam as pessoas mais libertas para cometerem crimes; os direitos humanos só cobrem “vagabundos”; os direitos humanos motivam sistemas de hierarquização etc., enfim, uma série de falácias que obscurecem toda a trajetória das atrocidades historicamente utilizadas para hostilizar as diferenças do modelo padrão de corpo-existência considerado superior aos demais.

No sentido butleriano, pensar contra os quadros de guerra visa buscar a revisão da ontologia do humano. E, para a educação, a busca por essa revisão se faz no contexto do conhecimento científico como uma forma de promover acesso crítico e emancipador às explicações sobre as diferenças de gênero, de sexualidade, raça, etnia etc.

A educação contra quadros de guerra visa desconstruir formas eurocêntricas que condenaram as diferenças e disseminaram para o mundo o seu modelo como um padrão de referência de normalidade, moralidade e normatividade. Objetiva promover a valorização da diversidade cultural, a preservação da identidade cultural e os valores de direitos humanos como uma busca por equidade, justiça e pelo governo das autonomias em desfavor do ódio.

Trata-se de propor uma cultura de paz quando se pretender manejar os sentidos a favor da manutenção do terror. No Brasil, é possível observar a pretensão de retorno ao

obscurantismo como uma proposta que tem na educação uma forma de diminuir quaisquer possibilidades de as diferenças assegurarem a possibilidade de existir.

É válido ponderar que as diferenças estão refletidas nos corpos e ocupam as avenidas identitárias, não se pode exterminá-las tão facilmente. O que pode ser feito é desconfigurá-las da condição de humano, o que requer de diferentes ambientes onde as diferenças se fazem presentes, o fortalecimento da área de humanas como uma forma de agir contra os quadros de guerra. Usar da educação como uma forma de transgredir dizeres do ódio para encontrar o fundamento que justifica a existência desse discurso e, a partir daí, problematizar o que ele pretende edificar ou reatualizar.

Educar contra os quadros de guerra se faz na fuga dos modelos impostos de práticas de ensino e aprendizagem. Para isso, será preciso forjar uma comunidade de ensino e aprendizagem que valoriza a transgressão e a subversão como uma forma de desconfiar dos discursos de ódio, objetivando, assim, desarmar o fenômeno do ódio ao/à professor(a) que ensina elementos das diversidades; que se preocupa com uma sociedade onde todos/todas/todes possam ter ampliadas sua capacidade de sobrevivência; onde, em meio às disputas constantes no cenário social e que refletem no ambiente escolar, possamos enaltecer a democracia.

Educar contra os quadros de guerras propõe pensar que todos os corpos importam e suas existências precisam ocupar currículos, valorizar a produção cultural que fazem e, mais que isso, questionar o porquê são alvos de matança, precarização e ódio. Há inúmeras formas de se explorar tais questões no âmbito das práticas de ensino engajadas em perspectivas democráticas, dos direitos humanos e das diferenças. É preciso permitir-se.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: uma crítica à violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Apresentação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e a liberdade de ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 15-24.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: LPP, 2017. p. 17-34.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e a liberdade de ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 199-207.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria & Pesquisa**, n. 47, p. 9-41, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/43/36>. Acesso em: 12 jun. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

PENNA, Fernando de Araujo. Discussões sobre a escola sem partido e suas repercussões no espaço escolar (lecture). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 5., 2017, Maringá, PR. **Anais [...]**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2017.

RODRIGUES, Cris. Neste 1º de abril, relembre nove *fake news* que marcaram o cenário político

do Brasil. **Brasil de Fato**, São Paulo, 01 abr. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/01/neste-1o-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenario-politico-do-brasil>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SILVA, Fernando G. O. da. **Projeto de Pesquisa Institucional**: Contribuições da interseccionalidade com as diferenças para se problematizar o saber-fazer docente (2019- 2021). Jardim, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), 2021.

SINGER, Helena. **Gestão democrática do conhecimento**: sobre propostas transformadoras da

estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes. Relatório de pós-doutoramento. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

VÍDEO completo: a reunião de Bolsonaro com ministros em 22 de abril. São Paulo, 22 maio 2020. 1 vídeo (1h55min). Publicado por vejapontocom. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nfgv7DLdCqA>. Acesso em: 01 jun. 2020.

Recebido em: 24/07/2020

Aprovado em: 06/03/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# APRENDER ENSINANDO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA

*Luiz Marcelo Darroz (UPF)\**

<https://orcid.org/0000-0003-0884-9554>

*Jean Carlos Nicolodi (UPF)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4999-104X>

*Cleci Teresinha Werner da Rosa (UPF)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-9933-8834>

## RESUMO

Apresentam-se os resultados de uma investigação que buscou identificar, na produção científica, as contribuições de estratégias de ensino estruturadas por ações que proporcionam aprendizagens através do ensino. Foram utilizados, como base de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o conjunto de periódicos que integram o Sistema WebQualis da Capes – trabalhos disponíveis *on-line*, estratos A1 e A2 – e a biblioteca digital ERIC. Foram selecionados 34 trabalhos que apresentavam, no título, resumo ou nas palavras-chave, pelo menos uma destas expressões, adotadas como descritores do estudo: “Ensinar Aprendendo”, “Learning by teaching” e “Lernen durch Lehren”. Classificados em duas categorias de análise, os resultados apontam que a metodologia de aprender através do ensino está sendo utilizada em diferentes contextos escolares, consolidando-se com uma estratégia viável na promoção de aprendizagens sólidas e duradouras tanto para quem ensina quanto para o aprendiz.

**Palavras-chave:** Ensinar aprendendo. Learning by teaching. Lernen durch Lehren.

## ABSTRACT

### LEARNING BY TEACHING: THE DISCOURSE OF STUDIES ON THE TOPIC

Results are presented of an investigation that aimed to identify, in the scientific production, the contributions and teaching strategies structured by actions that promote learning by teaching. The study included, as databases, the Theses and Dissertations Catalog from Capes (Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education), which is the set of journals that compose the Webqualis System of Capes – studies available online, strata A1 and A2 –, and the ERIC digital

\* Doutor em Educação em Ciências (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e do Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [ldarroz@upf.br](mailto:ldarroz@upf.br).

\*\* Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UPF). Docente do Colégio Universos. Sarandi, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [Jeannicolodi@gmail.com](mailto:Jeannicolodi@gmail.com).

\*\*\* Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e do Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [cwerner@upf.br](mailto:cwerner@upf.br).

library. Thirty-four studies were selected, which presented, in the title, abstract, or keywords, at least one of these expressions used as study descriptors: “Ensinar Aprendendo”, “Learning by Teaching”, and “Lernen durch Lehren”. Classified in two analysis categories, the results indicate that the methodology of learning by teaching is being used in different school contexts and established as a viable strategy to promote strong and lasting learning for both teachers and students. **Keywords:** Ensinar aprendendo. Learning by teaching. Lernen durch lehren.

## RESUMEN

### APRENDER ENSEÑANDO: QUÉ DICEN LAS ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Se presentan los resultados de una investigación que buscó identificar, en la producción científica, las contribuciones de estrategias de enseñanzas estructuradas por acciones que proporcionan aprendizajes a través de la enseñanza. Se utilizaron, como base de datos, el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior), el conjunto de periódicos que integran el Sistema webqualis de la Capes – estratos A1 y A2 – y la biblioteca digital ERIC, considerando trabajos disponibles online. Se seleccionaron 34 trabajos que presentaban, en el título, en el resumen o en las palabras clave al menos una de estas expresiones, adoptadas como descriptoras del estudio: “Ensinar Aprendendo”, “Learning by teaching” y “Lernen durch Lehren”. Clasificados en dos categorías de análisis, los resultados apuntan que la metodología de aprender a través de la enseñanza se está utilizando en diferentes contextos escolares, consolidándose con una estrategia viable en la promoción de aprendizajes sólidos y duraderos tanto para quien enseña como para el aprendiz.

**Palabras clave:** Enseñar aprendiendo. Learning by teaching. Lernen durch Lehren.

## Introdução

Educar é contribuir para a transformação da vida dos sujeitos em um processo de contínua aprendizagem, e ao professor cabe auxiliá-los na construção da sua identidade e trajetória pessoal e profissional (MORAN, 2000). Além de projetos de vida, esse processo envolve o “desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos” (MORAN, 2000, p. 57). As atuais metodologias de ensino, porém, nem sempre apontam nessa direção.

Segundo Mesquita e Lelis (2015, p. 828), predominam ações pedagógicas centradas no professor e um ensino altamente enciclopédico,

descontextualizado e marcado por métodos tradicionais. Metodologias assim partem do pressuposto de que a classe é constituída de um grupo homogêneo de alunos, todos com o mesmo estilo de aprendizagem e grau de percepção, pouco participativos, receptores passivos do discurso do professor (MADEIRA, 2015).

De acordo com Abreu (2009), esse formato se opõe às demandas da sociedade atual, que exige propostas de ensino voltadas para o protagonismo dos estudantes, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero espectador. Para solucionar o problema, uma alternativa seria proporcionar estratégias de ensino em que os estudantes aprendem



enquanto ensinam uns aos outros; ou seja, estabelecer práticas de aprendizagem pelo ensino pode qualificar a educação e permitir que o professor desenvolva um novo papel (DURAN, 2016).

Corroborando essa concepção, Monteiro (1995) indica que estratégias didáticas voltadas a produzir aprendizagens pelo ensino promovem uma melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem, redistribuindo, no contexto educativo de salas de aula, os papéis classicamente pertencentes a professores e alunos. Essas atividades geram um clima educativo participativo e responsável, que, por sua vez, cria condições facilitadoras de um melhor desenvolvimento cognitivo, além de auxiliar na compreensão mútua, com uma interiorização dos conhecimentos de forma horizontalizada, partilhada e conseqüentemente mais duradoura (MONTEIRO, 1995).

Diante da possibilidade apontada, surge o problema que norteia esta investigação: *de que forma as metodologias de aprendizagem pelo ensino estão sendo utilizadas por pesquisadores da área?* Buscando respondê-lo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa bibliográfica que visou identificar o modo pelo qual estão sendo utilizadas por pesquisadores da área as estratégias de ensino estruturadas por ações que proporcionam aprendizagens através do ensino. Acredita-se que essa identificação pode auxiliar no desenvolvimento de novas propostas direcionadas a um maior protagonismo do estudante no seu processo de aprendizagem.

Após a exposição dos procedimentos metodológicos, os resultados são apresentados e discutidos, encaminhando, ao final, algumas considerações acerca do estudo desenvolvido.

## 1 Pressupostos metodológicos

Sem a preocupação de quantificar os trabalhos vinculados ao assunto, a investigação caracteriza-se como um estudo com abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa apresenta cinco características fundamentais, sendo a úl-

tima considerada o seu aspecto central: ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; ser descritiva; ter o foco no processo, e não apenas nos resultados e no produto; analisar os dados indutivamente; e enfatizar o significado (TRIVIÑOS, 1987).

A investigação recorreu a uma pesquisa de natureza bibliográfica, selecionando estudos em três bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); periódicos da Área de Ensino e disponíveis no Sistema WebQualis da Capes (Classificação Quadriênio 2013-2106) e na biblioteca digital Education Resources Information Center (ERIC). No catálogo da Capes e na base ERIC, não foram estabelecidos recortes, todavia, nos periódicos adotou-se como critério de seleção aqueles que estão disponíveis *on-line*, são reconhecidos pela área e apresentam estratos A1 e A2.

Para localizar os estudos que compuseram o *corpus* da pesquisa, procedeu-se à busca nesses bancos de dados, utilizando os seguintes descritores: “Aprender ensinando”, “Learning by teaching” e “Lernen durch Lehren”. Foi possível identificar 34 trabalhos que apresentavam tais expressões no título, nas palavras-chave e/ou no resumo: uma tese (Catálogo de Teses e Dissertações da Capes) e 33 artigos, sendo seis do Sistema WebQualis da Capes e 27 da biblioteca digital ERIC.

De posse desses materiais, realizou-se a leitura dos 34 trabalhos que constituíram os dados da investigação. A leitura de dados tomou como referencial o anunciado por Laurence Bardin (2011), na perspectiva da análise de conteúdo. A opção por essa metodologia deveu-se ao fato de a análise de conteúdo ser um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica em diferentes contextos extremamente diversificados, cuja função primordial é desvendar criticamente o que está sendo investigado (BARDIN, 2011).

Após a leitura, efetuou-se a exploração, visando classificar e categorizar os dados para promover sua correta interpretação. Para tanto, os trabalhos selecionados foram divididos em duas categorias emergentes: *aprender ensinando outras pessoas* e *aprender ensinando agentes virtuais de aprendizagem*. Categorias como as propostas para este estudo, em geral, são formas de pensamento e refletem a realidade, sendo vistas, na perspectiva da análise de conteúdo, como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos, reunindo características comuns (BARDIN, 2006).

A seguir, apresentam-se os resultados das duas categorias e discutem-se os trabalhos selecionados.

## 2 Análise e discussão dos resultados

### 2.1 Aprender ensinando outras pessoas

Ensinar está relacionado a comportamentos capazes de gerar aprendizagem para o aluno.

Assim, ensino e aprendizagem são processos complementares. Tendo como pressuposto que não há ensino se não houver aprendizagem (KUBO; BATOMÉ, 2001), os estudos analisados nesta categoria discorrem sobre as possibilidades de aprender ensinando outras pessoas.

Dessa forma, compõe esta categoria um conjunto de 23 trabalhos que abrangem estudos bibliográficos, relatos de aplicação e desenvolvimento de metodologias de ensino, além de testes empíricos. Para melhor apresentação dos resultados, esse conjunto foi subdividido em dois grupos. O primeiro reúne os trabalhos de revisão bibliográfica, e o segundo, estudos que apresentam aplicação e desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema.

#### *Revisões bibliográficas*

Fazem parte deste grupo quatro artigos que apresentam revisões bibliográficas sobre o tema *Learning by Teaching*, abordando a utilização e os efeitos dessa prática em pesquisas anteriores. O Quadro 1 sistematiza título, autor(es), ano de publicação e periódico em que foram publicados.

**Quadro 1** – Artigos reunidos no grupo *Revisões bibliográficas*

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO
Tutoring by Students: Who Benefits?	Martha Dillner	1971	Research Bulletin
How to Individualize Learning. Fastback 100	Alan Gartner; Frank Riessman	1977	Phi Delta Kappa Intl Inc
A Review of Learning-by-Teaching for Engineering Educators	Adam R. Carberry; Matthew W. Ohland	2012	Advances in Engineering Education
Learning by teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism	David Duran	2016	Innovations in education and teaching international

**Fonte:** dados da pesquisa, 2020.

Em uma pesquisa realizada em 1971, Dillner analisou uma série de estudos sobre os benefícios de práticas de ensino em que alunos auxiliam outros alunos, as quais denominou de “programas de tutoria”. A pesquisadora avaliou a evolução dos programas de tutoria

e as concepções do aprendizado de ambos os envolvidos, tutor e tutelado. Os resultados demonstram que, inicialmente, os estudos sobre o tema se preocupavam apenas com a aprendizagem do tutelado. Por consequência, o papel de tutor era exclusividade dos alunos

com melhor rendimento escolar. No entanto, com o avanço das pesquisas, descobriu-se que mesmo os alunos menos capazes poderiam ser responsáveis pela tutoria, sem prejuízo ao aprendizado do tutelado. Dessa forma, a tutoria passou a ser vista como uma oportunidade de desenvolvimento também para o tutor, não só em termos de comportamento e motivação, pois logo foram comprovadas as implicações positivas para a aprendizagem de todos os envolvidos (DILLNER, 1971).

Os estudos de Dillner (1971) destacam, também, o método *Cross Age Tutoring*, o qual propõe que alunos mais velhos sejam os tutores de alunos mais novos. No entanto, a diferença de idade deve ser pequena, visando facilitar a comunicação entre os estudantes, uma vez que o tutor representa para o tutelado uma figura menos autoritária que o professor e com linguagem mais próxima da sua. Em síntese, a autora aponta que atividades de aprendizagem pelo ensino se apresentam como um fator motivacional para o aprendizado tanto do tutor quanto do tutelado. Assim, os assuntos com os quais os estudantes possuem menos proximidade, ou sobre os quais não sentem motivação para aprender, podem despertar o interesse no tutor pela vontade de ajudar um colega, enquanto os tutelados motivam-se por aprender a partir de uma linguagem diferente daquela usada nos bancos escolares.

Na mesma direção, o trabalho de Gartner e Riessman (1977) evidencia que as vantagens de aprender ensinando podem ser tanto afetivas quanto cognitivas. Para os autores, ao assumir o papel de professor, o aluno desenvolve sua autoestima e adquire um conhecimento mais profundo quando revisa e reformula os materiais de ensino. Ainda, na busca pela melhor forma de ensinar, ele compreende os conceitos básicos do conteúdo e a estrutura sob a qual são organizados os conceitos de cada assunto. Diante disso, os tutores devem passar por um treinamento que lhes permita aprender a identificar e refletir sobre os estilos de aprendizagem de seus aprendizes, além de

tomar consciência de sua própria aprendizagem (GARTNER; RIESSMAN, 1977).

Outros dois estudos de revisão bibliográfica sobre *Learning by Teaching* são os desenvolvidos por Carberry e Ohland (2012) e Duran (2016). Ambos apresentam estratégias que descrevem propostas de aprendizagens pelo ensino e estão divididas em diferentes momentos. A investigação de Carberry e Ohland (2012) estrutura essa abordagem estratégica metodológica em preparação, apresentação e avaliação. Duran (2016), por sua vez, a estrutura em preparação para ensinar, explicação e *feedback*.

Nos dois estudos, a preparação envolve a revisão, a preparação do material e a identificação dos elementos fundamentais do conteúdo que será apresentado. A explicação e/ou apresentação se traduzem como a etapa em que o tutor verbaliza o conteúdo estudado, dando explicações ao seu aluno e assumindo uma posição ativa, em que pode reorganizar seu conhecimento e reconhecer as áreas onde precisa melhorar (CARBERRY; OHLAND, 2012).

O último momento é o que apresenta diferenças entre as duas propostas. Para Carberry e Ohland (2012), ele consiste na avaliação que o tutor faz sobre si e sobre o entendimento de seu aluno, ativando um processo reflexivo capaz de facilitar a aprendizagem. Duran (2016), por seu turno, destaca, nessa etapa, o *feedback* recebido pelo tutor quanto à sua explicação, gerando uma interação e uma troca de perguntas e respostas que proporciona a organização de conceitos e raciocínio de alta complexidade.

A análise dos trabalhos pertencentes a este grupo evidencia a evolução dos estudos referentes ao aprendizado de quem ensina e permite perceber uma mudança gradual nos objetivos das pesquisas. Essas, em sua maioria, estavam inicialmente voltadas à identificação ou comprovação da aprendizagem pelo ensino, principalmente de habilidades e comportamentos e, mais tarde, de conhecimentos conceituais. Com o passar do tempo, o foco passa para a compreensão das causas dessa aprendizagem, não mais se limitando em confirmar

se, e quando, ela ocorre. Aspectos como motivação, autoestima, estilos de aprendizagem e consciência de si mesmo são associados a esses estudos, evidenciando a presença do domínio afetivo ao lado do cognitivo. Além disso, os estudos analisados mostram que os pesquisadores passaram, gradativamente, a explorar novas formas e métodos para utilização do ensino para gerar aprendizagem.

### ***Aplicações e desenvolvimento de atividades***

Este grupo reúne 18 artigos e uma tese que descrevem o desenvolvimento e a aplicação de metodologias de ensino relacionadas ao aprender ensinando. O Quadro 2 apresenta título, autor(es), ano de publicação, periódico onde os artigos foram publicados e o programa onde a tese foi desenvolvida.

**Quadro 2** – Estudos referentes a *Aplicações e desenvolvimento de atividades*

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO/ PROGRAMA
Learning by Preparing to Teach: Fostering Self-Regulatory Processes and Achievement During Complex Mathematics Problem Solving	Krista R. Muis et al.	2016	Journal of Educational Psychology
Teaching Tip: Learning by Teaching through Collaborative Tutorial Creation: Experience using GitHub and AsciiDoc	Jim Marquardson; Ryan M. Schuetzler	2019	Journal of Information Systems Education
MuseumScouts: Exploring How Schools, Museums and Interactive Technologies Can Work Together to Support Learning	Jocelyn Wishart; Pat Triggs	2010	Computers & Education
Aprender Enseñando: Elaboración de Materiales Didácticos que facilitan el Aprendizaje Autónomo	Flor Álvares et al.	2008	Formación Universitaria
Learning by Teaching	Stanley Frager; Carolyn Stern	1970	The Reading Teacher
Self-Monitoring and Knowledge-Building in Learning by Teaching	Rod D. Roscoe	2014	Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences
Aprender enseñando arte. Cómo convertir la escasez de recursos en oportunidades de aprendizaje	Vilma H. Córdova; David D. Gisbert; Pedro G. C. Lemus	2016	Revista Iberoamericana de Educación
The Didactic Model "LdL" (Lernen Durch Lehren) as a Way of Preparing Students for Communication in a Knowledge Society	Joachim Grzegza; Marion Schoner	2008	Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy
Is Learning by Teaching Effective in Gaining 21st Century Skills? The Views of Pre-Service Science Teachers	Safiye Aslan	2015	Educational Sciences: Theory and Practice

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO/ PROGRAMA
Learning by Teaching: Can It Be Utilized to Develop Inquiry Skills?	Safiye Aslan	2017	Journal of Education and Training Studies
Students Teaching Texts to Students: Integrating LdL and Digital Archives	David Stymeist	2015	College Teaching
Promoting Pre-Service Teachers' Multimedia Design Skills through Collaborative Multimedia Service-Learning (CMSL)	Sanghoon Park; Vickie Gentry	2017	Journal of Service-Learning in Higher Education
Cross-Age Peer Tutoring in Physics: Tutors, Tutees, and Achievement in Electricity	Marianne Korner; Martin Hopf	2015	International Journal of Science and Mathematics Education
Learning Science Concepts by Teaching Peers in a Cooperative Environment: A Longitudinal Study of Preservice Teachers	José-Reyes Ruiz-Gallardo; Duncan Reavey	2018	Journal of the Learning Sciences
Learning by Teaching with Virtual Peers and the Effects of Technological Design Choices on Learning.	Sandra Y. Okita et al.	2013	Computers & Education
Development and implementation of a longitudinal students as teachers program: participant satisfaction and implications for medical student teaching and learning	Celine Yeung et al.	2017	BMC Medical Education
Aprender ensinando o suporte básico de vida: a universidade além de seus muros	Sérgio G. Veloso	2018	Tese de doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais
Learning by teaching basic life support: a non-randomized controlled trial with medical students	Sérgio G. Veloso et al.	2019	BMC Medical Education
Practicing Handoffs Early: Applying a Clinical Framework in the Anatomy Laboratory	Michelle D. Lazarus et al.	2016	Anatomical Sciences Education

**Fonte:** dados da pesquisa, 2020.

Muis et al. (2016) desenvolveram um estudo que objetivou comparar os efeitos de aprender se preparando para ensinar *versus* aprender para aprender. Para isso, os autores dividiram um conjunto de estudantes em dois grupos. Ao primeiro, solicitaram que os estudantes resolvessem problemas complexos de matemática pensando que, posteriormente, ensinariam essa resolução para outras pessoas. Ao segun-

do, denominado grupo controle, solicitaram a mesma tarefa, porém, sem informar aos componentes que depois eles precisariam explicar a resolução.

De acordo com os resultados, o grupo que se preparou para ensinar apresentou maior uso de estratégias metacognitivas e processos de autorregulação do que o grupo controle. Também apresentou um melhor entendimento

dos problemas, evidenciado por mapas conceituais elaborados com uma quantidade maior de informações e relações entre conceitos em comparação com os mapas dos estudantes que não tinham expectativa de ensinar.

Marquardson e Schuetzler (2019), por sua vez, em uma investigação focada na etapa de preparação para ensinar, buscaram evidenciar o aprendizado dos alunos ao desenvolverem tutoriais por meio de plataformas digitais e recursos educacionais abertos. O estudo indicava que as atividades tivessem múltiplos objetivos educacionais, visando desenvolver tanto o aprendizado do conteúdo quanto o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis. Assim, os pesquisados deveriam criar tutoriais e compartilhá-los com os colegas, para que pudessem identificar elementos a serem expandidos ou esclarecidos nesses tutoriais. Segundo os autores, os resultados foram positivos na direção da aprendizagem dos estudantes que elaboraram os tutoriais.

Considerando igualmente a preparação para ensinar, Wishart e Triggs (2010) realizaram um estudo envolvendo museus de diversos países. Os estudantes realizavam visitas às exposições e, em seguida, para ensinar os colegas, criavam apresentações interativas multimídias, contendo informações, ilustrações e perguntas de múltipla escolha para testar o conhecimento adquirido e fornecer *feedback* sobre as respostas. Os resultados mostraram que, em razão da atividade, os alunos assumiram responsabilidade maior que a habitual nas tarefas e desenvolveram o trabalho independente e cooperativo, além da habilidade de identificação e seleção de fontes de informação.

Álvares et al. (2008) propuseram a aprendizagem pelo ensino por meio do desenvolvimento de materiais didáticos no formato de videoaulas. Para isso, indicaram que um grupo de alunos participasse de oficinas sobre os aspectos técnicos da produção de vídeos e, em seguida, sob supervisão do professor, elaborasse os roteiros e realizasse as gravações. Como resultado, os alunos demonstraram

“[...] melhoria em suas habilidades críticas e autocríticas, e na capacidade de expressar suas opiniões, bem como nas habilidades sociais relacionadas às habilidades interpessoais que facilitam a interação e cooperação social (trabalho em equipe)” (ÁLVARES et al., 2008, p. 27, tradução nossa). Conforme os autores, ao aprender ensinando, a comunicação com o professor fora da sala de aula é muito importante e o processo de aprendizagem deve ser frequentemente avaliado.

Fragger e Stern (1970), por sua vez, observaram grupos de tutores, de alto e baixo rendimento escolar, que ensinaram após receber treinamento para essa tarefa. Os autores concluíram que, embora todos os tutores tenham demonstrado crescimento em termos de comportamento, atitudes e autoimagem, o grupo dos alunos de baixo rendimento foi o que obteve melhoria mais acentuada, corroborando que a atividade de aprendizagem pelo ensino pode ser realizada por qualquer estudante.

Na pesquisa de Roscoe (2014), estudantes de graduação foram postos para estudar e ensinar uns para os outros sobre o funcionamento do olho humano. Na investigação, os participantes foram testados sobre suas funções no decorrer da atividade. O estudo mostrou uma forte tendência de transmitir a informação ou *knowledge-telling bias*, “[...] definido como um processo de resumir ou rerepresentar os materiais originais com pouco raciocínio ou reflexão” (ROSCOE, 2014, p. 2, tradução nossa). Segundo a pesquisadora, essa tendência, que pode ter origem na falta de automonitoramento, dificulta a identificação de explicações e conhecimentos errados, sendo essa uma barreira importante para o aprendizado pelo ensino. Porém, mesmo que apresente resultados menos significativos, a simples transmissão de informações pode ajudar os tutores a reforçarem conceitos básicos e adaptarem o conteúdo em linguagem mais familiar (ROSCOE, 2014).

A aprendizagem pelo ensino também foi explorada no estudo de Córdova, Gisbert e Lemus (2016), que, por meio da implementação da

tutoria aos pares, buscaram ampliar para um número maior de alunos o acesso a oficinas de artes que eram ofertadas por uma instituição especializada. O objetivo era que os participantes pudessem se engajar em atividades de ensino com grande potencial para aprimorar seu próprio aprendizado. Para tanto, os professores dividiram a turma em duplas, a fim de que cada componente frequentasse uma oficina diferente e, depois, ensinasse ao colega aquilo que aprendeu. Antes das oficinas, os alunos participaram de uma atividade de formação voltada ao desenvolvimento de habilidades de comunicação, bem como ao planejamento e à elaboração de sequências didáticas para tornar as aulas mais organizadas. Os resultados demonstraram que, para os alunos, essas orientações foram fundamentais para que pudessem ensinar seus colegas e solidificar sua aprendizagem na oficina.

Em outro trabalho selecionado como *corpus* da pesquisa, Grzega e Schöner (2008) discutem o modelo didático *Lernen durch Lehren* (LdL) – expressão alemã para “aprender ensinando” –, desenvolvido para o ensino de línguas estrangeiras. A ideia central era que grupos de alunos ensinassem tópicos aos seus colegas, favorecendo sua participação e comunicação da melhor maneira possível. O estudo mostrou a percepção positiva de estudantes que frequentaram aulas nesse modelo em relação à sua eficiência no desenvolvimento de habilidades consideradas importantes para a sociedade atual, tais como trabalho em equipe, coleta de informações, criação e execução de projetos.

De forma semelhante, Aslan (2015) realizou um estudo com futuros professores participantes de uma disciplina de Química, na qual foi aplicado o modelo LdL, visando identificar as concepções desse grupo acerca da metodologia e de sua efetividade no desenvolvimento de habilidades do século XXI. Os resultados indicaram a potencialidade da metodologia para favorecer o desenvolvimento de habilidades como autoconfiança, comunicação, experiência de ensino e aprendizado permanente. O traba-

lho em equipe, considerado pela maioria uma habilidade desenvolvida pelo LdL, foi apontado por alguns participantes como a principal dificuldade imposta pela metodologia. Contudo, segundo o autor, embora percebido como uma fragilidade da metodologia, o trabalho em equipe consiste em uma habilidade importante a ser adquirida por futuros professores (ASLAN, 2015).

Em outra investigação, desenvolvida em 2017, Aslan tratou sobre o desenvolvimento de habilidades de investigação, especificamente. Segundo o pesquisador, “aprender ensinando incentiva os futuros professores a preparar suas próprias perguntas sobre um assunto e pesquisar em várias fontes, a fim de encontrar respostas para essas perguntas, e, ao fazê-lo, oferece a eles uma oportunidade significativa de aprender um conteúdo especial” (ASLAN, 2017, p. 195, tradução nossa). Nessa direção, o estudo evidencia o potencial de aprender ensinando para o desenvolvimento de habilidades de investigação, fortemente relacionadas ao conhecimento científico e seu desenvolvimento.

Stymeist (2015), por sua vez, descreve o desenvolvimento de um modelo pedagógico integrando LdL e o acesso dos estudantes a arquivos eletrônicos. Esse modelo exigiu que os alunos pesquisassem, em arquivos digitais, publicações sobre um determinado tema e ensinassem seus conteúdos para o restante da classe, o que lhes permitiu ter mais controle sobre a seleção e o ensino dos conteúdos. Conforme o autor, essa é uma alternativa para gerar um ambiente mais cooperativo e participativo, bem como para aprofundar as habilidades interpretativas (STYMEIST, 2015).

Na mesma direção, Park e Gentry (2017) desenvolveram um modelo de aprendizagem colaborativa multimídia em que futuros professores utilizaram o aprendizado pelo ensino para aprender a criar materiais instrucionais multimídia passíveis de utilização em sala de aula. Os resultados encontrados vão ao encontro dos evidenciados por Stymeist (2015) e demonstram que a participação no projeto

proporcionou a aquisição de habilidades de design multimídia e o desenvolvimento de atitudes positivas e motivação.

Korner e Hopf (2015) realizaram um estudo envolvendo tutoria aos pares, mais especificamente, no modelo *Cross age tutoring*, por incluir tutores e tutelados com idades e níveis escolares diferentes, porém pertencentes a grupos sociais similares. Os autores buscaram identificar a eficácia do uso dessa metodologia em aulas de Física, considerando que possuem características particulares, no sentido de facilitar a mudança conceitual nos estudantes que apresentam concepções alternativas, contrárias aos conceitos científicos, originadas no seu cotidiano. Dessa forma, antes da tutoria, os estudantes realizaram um treinamento para que pudessem se familiarizar com os conceitos científicos associados ao conteúdo e refletir sobre as concepções já existentes em sua mente, evitando transferi-las aos tutelados.

O estudo comparou o aprendizado dos tutores, dos aprendizes e dos alunos que exerceram os dois papéis, recebendo a tutoria e, em seguida, sendo tutores. Os resultados apontam que todos os participantes apresentaram crescimento no aprendizado e atingiram o objetivo da mudança conceitual. Porém, os que assumiram o papel de tutores, envolvidos ativamente, obtiveram resultados melhores que os aprendizes, já que esses se tornavam agentes passivos à atividade de ensino.

A substituição de concepções alternativas pelos conceitos científicos também foi abordada no estudo de Ruiz-Gallardo e Reavey (2018), no qual a efetividade da mudança conceitual foi analisada em três perspectivas: aprender com palestras, aprender com colegas e aprender ensinando. Aprender com palestras se refere ao modelo tradicional de ensino, em que o aluno participa passivamente da atividade. Aprender com colegas pressupõe uma aprendizagem colaborativa, com ênfase na aprendizagem pelo ensino, de modo que todos os participantes são tutores e aprendizes.

Todos os participantes foram avaliados

um mês depois da conclusão da atividade e reavaliados depois de dois anos. Nos testes realizados após um mês, na comparação com o pré-teste, as diferenças de resultado foram pequenas entre as metodologias utilizadas, porém todos os estudantes demonstraram evolução. A maior diferença, embora não muito significativa, foi do grupo que aprendeu ensinando. Já nos testes realizados depois de dois anos, as diferenças foram mais acentuadas. Os alunos que aprenderam por palestras e os que aprenderam com colegas pontuaram menos, ao passo que o grupo que aprendeu ensinando pontuou ainda melhor que no teste realizado apenas um mês após a atividade. Isso demonstra o efeito positivo e duradouro do aprendizado pelo ensino. Além desses resultados, a aprendizagem pelo ensino foi evidenciada como a melhor metodologia e a melhor estratégia de ensino, capaz de promover a mudança conceitual e a aprendizagem em longo prazo.

Em outro trabalho selecionado para esta investigação, Okita et al. (2013) relatam uma investigação em que adultos ensinavam outros adultos em um ambiente virtual. O estudo divide o aprendizado pelo ensino em três etapas, similares às descritas por Duran (2016), focando principalmente na importância da terceira etapa, a observação do *feedback* recursivo, que se refere às informações obtidas pelo tutor ao observar as performances de seu aluno, de forma independente, utilizando o aprendizado adquirido na tutoria.

O *feedback* recursivo mostrou-se efetivo nos testes, como uma etapa muito importante para o aprendizado pelo ensino que pode ser estendida aos ambientes virtuais *on-line*. Segundo Okita et al. (2013, p. 193, tradução nossa),

[...] a eficácia do *feedback* recursivo exigia que os tutores mantivessem representações de seu próprio entendimento, do que ensinavam e do entendimento de seus alunos. Além disso, essas representações precisam ser consideradas simultaneamente, para que os tutores possam classificar quais aspectos do desempenho dos alunos estão relacionados a qual nível de representação.



Os autores pontuam duas principais barreiras para o sucesso do *feedback*, implicando em prejuízos para o aprendiz. A primeira é a inclinação natural do *feedback* em ferir o ego dos estudantes, já que eles tendem a atribuir *feedbacks* negativos à sua própria inteligência, em vez de recebê-los como uma avaliação que busca ajudá-los a encontrar uma forma de melhorar seu desempenho em uma tarefa específica. Outra é a complexidade cognitiva de interpretar o *feedback*, que, no caso de uma resposta que o estudante não foi capaz de atingir, pode demandar conhecimentos prévios que ele não possui, e por isso não conseguirá compreender suas implicações.

Na atividade de ensino, segundo os autores, o ego pode ser protegido pelo fato de que o tutor tem seu foco voltado ao aluno, e não somente a si próprio. Assim, os erros cometidos podem ser interpretados como responsabilidade do aluno, o que tira do tutor o aspecto de descrença em sua capacidade. Além disso, aprender ensinando auxilia a desenvolver os conhecimentos prévios necessários para o uso recursivo do *feedback* nas etapas que o antecedem: preparação e explicação. Nessa perspectiva, o estudo indica que o *feedback* é potencializado ao ser integrado a um modelo de aprendizagem pelo ensino, que permite ao estudante aproveitar suas vantagens, contornando as possíveis barreiras que impediram seu sucesso (OKITA et al., 2013).

Yeung et al. (2017), ao considerarem que o ensino está presente no exercício da medicina e que parte importante do trabalho do médico é instruir seus pacientes, desenvolveram um programa no qual os estudantes de níveis iniciais do curso se envolveram com atividades de ensino relacionadas ao aprender ensinando. Nesse trabalho, observou-se o aumento da confiança e das habilidades de comunicação dos estudantes. Além disso, a atividade proporcionou aos alunos conhecimento de estratégias que poderiam ser úteis para a sua própria aprendizagem na condição de estudantes, como, por exemplo, definir ob-

jetivos pessoais de aprendizagem e identificar e comunicar lacunas de aprendizagem.

Sobre aprender ensinando em cursos de Medicina, Veloso et al. (2019), em artigo desenvolvido a partir de sua tese de doutorado, avaliou a ampliação do conhecimento e das habilidades de estudantes ao ensinar outras pessoas, analisando, também, o aprendizado delas. Os estudantes foram divididos em dois grupos, o caso e o controle. Ambos realizaram um pré-teste e, em seguida, uma preparação para ensinar, elaborando cartazes e folhetos explicativos. Posteriormente, os alunos do grupo caso ministraram um curso sobre o suporte básico de vida para profissionais da área da saúde. Finalizadas essas atividades, ambos os grupos passaram por novos testes.

O estudo mostrou melhor desempenho do grupo caso. A percepção dos alunos desse grupo demonstra que a atividade de ensino desenvolveu a segurança e a confiança em si mesmos, pois, de acordo com o pesquisador, todos se disseram capazes de aplicar o suporte básico de vida em situações reais, contra 73% dos estudantes do grupo controle. Da mesma forma, 97,1% do grupo caso sentiram-se aptos a ensinar, contra 62,2% do grupo controle (VELOSO et al., 2019).

Por fim, o último estudo selecionado para esta categoria, desenvolvido por Lazarus et al. (2016), ao contrário dos demais, não teve o aprendizado pelo ensino como objetivo. Entretanto, o efeito dessa abordagem foi encontrado nos resultados de uma atividade com alunos de Medicina no ambiente do laboratório de anatomia. Os estudantes relataram a influência da atividade de ensino em seu próprio processo de aprendizagem, motivando o resumo dos materiais e auxiliando-os a determinar os conteúdos que deveriam ser enfatizados. Além disso, relataram a sensação de responsabilidade com o aprendizado dos outros como fator motivacional para o engajamento nas atividades de ensino.

Os estudos analisados neste grupo, embora apresentem diferentes formas de trabalhar

com metodologias baseadas no aprendizado pelo ensino, revelam resultados positivos em vários fatores pertinentes à aprendizagem de conhecimentos científicos e ao desenvolvimento de habilidades importantes para os estudantes, como comunicação, trabalho em equipe, motivação e autoconfiança. Esses resultados positivos, no entanto, dependem de diversas variáveis que devem ser levadas em conta no desenvolvimento das atividades de ensino. Contudo, parece ser consenso a importância de um treinamento prévio que prepare os estudantes para ensinar, bem como o acompanhamento criterioso do professor, que, além de orientar os alunos, deve tomar cuidado para que conceitos equivocados ou concepções alternativas não sejam ensinadas por estudantes menos preparados.

## 2.2 Aprender ensinando agentes virtuais de aprendizagem

Os trabalhos que compõem esta categoria

propõem a utilização de *softwares* que simulam o comportamento de um aluno real, que, ao ser ensinado, faz perguntas e interage de maneira considerada ideal para desenvolver o aprendizado do sujeito que está ensinando. Tais *softwares*, denominados de “agentes virtuais de aprendizagem”, foram desenvolvidos para estimular a aprendizagem pelo ensino, isto é, são programados para simular o comportamento de um aluno, recebendo e interpretando informações, bem como provendo *feedbacks* ao operador (SONG, 2017). Esses *softwares*, ainda, coletam e interpretam dados de quem o manipula, podendo se adaptar às necessidades do indivíduo e, assim, ser um ajudante personalizado.

Nessa perspectiva, esta categoria compreende onze estudos que discutem a utilização de agentes virtuais na aprendizagem pelo ensino. O Quadro 3 apresenta o título, o(s) autor(es), o ano de publicação e o periódico onde foram publicados.

**Quadro 3** – Estudos referentes ao *Uso de Agentes Virtuais de Aprendizagem*

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PERIÓDICO
From Design to Implementation to Practice a Learning by Teaching System: Betty’s Brain	Gautam Biswas; James R. Segedy; Kritya Bunchongchit	2016	International Artificial Intelligence in Education Society
Identifying Learning Behaviors by Contextualizing Differential Sequence Mining with Action Features and Performance Evolution	John S. Kinnebrew; Gautam Biswas	2012	International Educational Data Mining Society
Teachable Agents and the Protégé Effect: Increasing the Effort Towards Learning	Catherine C. Chase et al.	2009	Journal of Science Education and Technology
Preparing Students for Future Learning with Teachable Agents	Doris B. Chin et al.	2010	Society for Research on Educational Effectiveness
Designing a Teachable Agent System for Mathematics Learning	Donggil Song	2017	Contemporary Educational Technology
Cognitive Anatomy of Tutor Learning: Lessons Learned With SimStudent	Noboru Matsuda et al.	2013	Journal of Educational Psychology

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PERIÓDICO
Effects of Prior Knowledge in Mathematics on Learner-Interface Interactions in a Learning-by-Teaching Intelligent Tutoring System	Rex P. Bringula et al.	2015	Journal of Educational Computing Research
Studying the Effect of a Competitive Game Show in a Learning by Teaching Environment	Noboru Matsuda et al.	2013	International Journal of Artificial Intelligence in Education
A Teachable Agent Game Engaging Primary School Children to Learn Arithmetic Concepts and Reasoning	Lena Pareto	2014	International Journal of Artificial Intelligence in Education
Immediate and Long-Term Effects of "Learning By Teaching" on Knowledge of Cognition	Mary Gutman	2017	Journal of Education and Learning
Reinforcing Math Knowledge by Immersing Students in a Simulated Learning-By-Teaching Experience	Douglas B. Lenat; Paula J. Durlach	2014	Journal of Artificial Intelligence in Education

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

Biswas, Segedy e Bunchongchit (2016) apresentam os resultados de dez anos de pesquisa, desenvolvimento e implementação de um sistema computadorizado de aprendizagem pelo ensino chamado *Betty's Brain*. Tal sistema foi projetado para tornar o aprendizado de Ciências um processo ativo, construtivo e envolvente para o aluno. De acordo com os autores, esse agente ensinável aprende com base em modelos construídos pelos alunos no formato de mapas que representam relações entre conceitos. Esses mapas são interpretados pelo agente, que é capaz de interagir com o aluno, respondendo perguntas e permitindo que ele avalie seu mapa e perceba possíveis erros de interpretação.

Durante o processo de aprendizagem, o primeiro contato do aluno com o conteúdo que irá ensinar ocorre por meio de recursos textuais. Após a leitura, podendo retornar ao texto sempre que necessário, desenvolve o mapa de conceitos, faz perguntas ao agente e, de acordo com as respostas e os *feedbacks* fornecidos pelo sistema, pode realizar as modificações pertinentes para que seu mapa se

torne mais correto. Nesse processo, o programa coleta dados do usuário, como o tempo gasto em cada tarefa, as alterações no mapa e as relações entre essas alterações e as respostas do agente. O sistema analisa essas informações e identifica as dificuldades do aluno, buscando dar sugestões para que obtenha sucesso na tarefa de ensiná-lo.

Segundo Biswas, Segedy e Bunchongchit (2016), os estudos com o *Betty's Brain* permitiram que o *software* fosse desenvolvido e aprimorado ao longo dos anos, demonstrando que o uso de agentes virtuais pode envolver e motivar os alunos na construção do conhecimento. Um dos estudos que apresentou a sua utilização foi o de Kinnebrew e Biswas (2012). Nesse trabalho, os alunos de alto e baixo desempenho escolar foram comparados em relação ao comportamento de leitura, mostrando que

[...] os alunos de alto desempenho empregaram diferentemente comportamentos que indicavam uma estratégia mais cuidadosa e sistemática de leitura. Seus padrões de atividade envolviam mais frequentemente a releitura de páginas

dos recursos, como o uso de releituras completas dos recursos antes de adicionar um link. Além disso, os padrões de atividade de leitura que distinguem os de alto desempenho e os de baixo desempenho geralmente envolviam leitura de páginas relevantes para ações recentes, sugerindo um comportamento de leitura mais sistemático em geral (KINNEBREW; BISWAS, 2012, p. 63, tradução nossa).

Os alunos de baixo desempenho, por sua vez, tendiam a reler partes irrelevantes do texto e apresentaram mais dificuldade em identificar relações entre conceitos.

Os resultados do estudo demonstram as potencialidades dos agentes virtuais como recursos de coleta de dados e análise do comportamento dos alunos, sendo muito importantes para a identificação das suas dificuldades e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de atividades que os auxiliem na superação (KINNEBREW; BISWAS, 2012).

Também utilizando o *Betty's Brain*, Chase et al. (2009) buscaram identificar a presença e determinar as causas do chamado “efeito *protégé*”, o qual parte da concepção de que alunos que aprendem com expectativa de ensinar se esforçam mais do que se aprendessem apenas para si mesmos. Para a realização da pesquisa, um conjunto de alunos foi dividido em dois grupos. Para ambos, foi solicitada a realização das mesmas tarefas no *software*. No entanto, um dos grupos acreditava estar desenvolvendo mapas conceituais com o objetivo de aprender, enquanto o outro tinha o objetivo de ensinar o agente. De acordo com os resultados, os alunos que ensinaram se dedicaram e aprenderam mais do que aqueles que aprenderam para si mesmos, sendo a diferença mais acentuada entre os alunos de baixo desempenho escolar.

O estudo demonstra, ainda, que o comportamento dos alunos em relação ao computador pode ser muito próximo do que teriam diante de uma pessoa. Conforme os autores, ensinar um agente virtual pode ativar sentimentos de responsabilidade e empatia que garantem a motivação do aluno, sem a mesma pressão de ensinar uma pessoa. Nesse sentido, o uso de

agentes virtuais de aprendizagem “[...] invoca um senso de responsabilidade que motiva o aprendizado, fornece um ambiente no qual o conhecimento pode ser aprimorado através de revisão e protege o ego dos alunos das ramificações psicológicas do fracasso” (CHASE et al., 2009, p. 1, tradução nossa), tornando mais fácil reconhecer os erros e buscar uma maneira melhor de ensinar.

Na mesma direção, e utilizando um agente ensinável similar ao *Betty's Brain*, baseado no uso de mapas conceituais, Chin et al. (2010) desenvolveram um estudo que mostra que agentes ensináveis auxiliam o aprendizado, mesmo quando não estão mais sendo usados. Ou seja, essa ferramenta contribui para preparar os estudantes para continuarem aprendendo, estimulando a identificação de relações causais entre conceitos, fator importante, principalmente, no aprendizado de Ciências.

No entanto, segundo os investigadores, a utilização de mapas conceituais como linguagem principal de comunicação entre aluno e computador traz certas limitações para o agente ensinável construído sob essa perspectiva, sobretudo por barrar as possibilidades de aplicação em diferentes áreas do conhecimento, que não apresentam elementos causais e relacionais tão claros (CHIN et al., 2010).

Como alternativa, Song (2017) propõe um agente ensinável que utiliza um método de comunicação baseado em símbolos próprios da Matemática, sendo adequado para o aprendizado dos conteúdos dessa área. O *software* foi desenvolvido para fornecer ao estudante interações de diferentes formas, como explicações, perguntas e respostas, além de resolução de problemas. Ainda, o agente apresenta flexibilidade, podendo se adaptar aos diferentes sujeitos que o manipulam, de modo a priorizar uma adaptação mútua entre agente e aluno.

Em seu trabalho, Matsuda et al. (2013a) exploram o agente ensinável *SimStudent* como ferramenta tecnológica para investigar hipóteses relacionadas a aprender ensinando. Os autores evidenciam que o *SimStudent* apren-

de por meio da generalização de exemplos providos pelos alunos, enquanto simula o comportamento de um ser humano, fazendo perguntas, solicitando explicações e dando *feedbacks* quanto ao seu aprendizado. Eles também destacam que essa tecnologia facilita a coleta de dados detalhados sobre a interação entre o aluno e o agente. Partindo dessas considerações, os pesquisadores realizaram testes com alunos que aprendiam equações lineares, a fim de compreender se o agente ensinável realmente aprende mediante a tutoria e se os tutores, por sua vez, aprendem ao ensiná-lo. Ainda, buscaram observar como – e se – ocorre esse aprendizado, além da correlação entre tutor e agente.

O estudo aponta que ensinar o agente *SimStudent* é efetivo para o aprendizado de habilidades procedimentais, mas não de conhecimentos conceituais. Além disso, o principal problema encontrado no grupo de alunos que não obtiveram sucesso em ensinar o agente foi a dificuldade de reconhecer que não estavam ensinando adequadamente. Esse grupo de estudantes respondia de forma incorreta e ensinava os mesmos problemas repetidamente, o que sugere a necessidade de um metatutor, ou seja, um terceiro participante capaz de observar as atividades e auxiliar os alunos cognitivamente e metacognitivamente. Segundo os autores, “para obter um aprendizado bem-sucedido, os alunos devem monitorar simultaneamente o desempenho de seus alunos e o seu próprio” (MATSUDA et al., 2013a, p. 1161, tradução nossa).

De acordo com os pesquisadores, a correlação entre os aprendizados do tutor e do agente mostra que os estudantes tendem a aprender mais quando ensinam o agente de forma correta, em termos conceituais e metodológicos. Nas palavras dos autores:

Se os alunos não estiverem bem preparados para dar aulas, os benefícios do aprendizado pelo ensino poderão ser reduzidos. Além disso, uma vez que os alunos se tornem especialistas em um conteúdo e possam resolver problemas

com fluência (e assim se tornem melhores professores), os benefícios da aprendizagem pelo ensino também poderão diminuir. O aprendizado pelo ensino é essencialmente um fenômeno paradoxal, cujos mecanismos ainda não foram completamente elucidados (MATSUDA et al., 2013a, p. 1162, tradução nossa).

Por fim, os resultados indicam que os benefícios cognitivos da aprendizagem pelo ensino serão maiores quanto menor for o domínio do aluno, corroborando a ideia de que aprender ensinando funciona também para aqueles alunos com mais dificuldades em determinado conteúdo (MATSUDA et al., 2013a).

Ainda sobre o *SimStudent*, Bringula et al. (2015) realizaram uma pesquisa a respeito da influência dos conhecimentos prévios de Matemática na interação com um sistema inteligente de aprendizagem pelo ensino. O objetivo era identificar se os conhecimentos prévios permitem ao aluno tirar mais proveito da tutoria enquanto espaço para demonstrar suas habilidades de resolução de problemas. O estudo mostra que a identificação dos erros cometidos pelo computador e dos motivos que o levam a cometê-los é uma tarefa muito difícil para um aluno que está aprendendo álgebra básica. No mesmo trabalho, os investigadores salientam que é igualmente difícil identificar o aprendizado de conteúdos por meio de pré e pós-testes. No entanto, segundo eles, ao perceber que foram capazes de ensinar bem o agente ensinável, os estudantes adquirem confiança não só para realizar essa tarefa, mas também para serem testados em relação ao conteúdo trabalhado.

Uma variação do *SimStudent* foi testada por Matsuda et al. (2013b), buscando identificar em que medida a competição entre agentes ensináveis afeta o aprendizado do tutor. Assim, uma função de *Game Show* competitivo foi adicionada ao *software*, de forma que cada aluno ensinava seu agente e o colocava para competir com o agente de outro estudante, criando um sistema de *ranking*, em que venceria a disputa o agente que resolvesse corretamente o maior número de problemas algébricos.

Similarmente aos estudos anteriores, os resultados mostram que os alunos melhoraram a habilidade de resolver equações lineares ao ensinar o *SimStudent*, porém, a compreensão conceitual permaneceu inalterada. Os resultados sinalizam, ainda, que o *Game Show* promoveu um maior engajamento dos estudantes, levando a que suas respostas aos questionamentos do agente se tornassem mais frequentes e aprofundadas. Além disso, segundo os autores, o engajamento e a motivação dos estudantes não apresentaram correlação com o aprendizado, seja conceitual ou procedimental, assim como não se observou qualquer efeito negativo causado pela motivação externa à aprendizagem, ou seja, pelo desejo de vencer a competição. Porém, esse formato consome mais tempo em outras atividades que não a tutoria (MATSUDA et al., 2013b).

Pareto (2014), em um estudo envolvendo agentes virtuais como jogadores que precisam ser ensinados, chegou a um resultado diferente: os alunos que ensinaram o agente obtiveram ganhos de compreensão conceitual maiores que o grupo controle, sem acesso ao *software*. A investigação, que teve como participantes crianças de diversos níveis escolares, mostrou, ainda, que o modelo de jogo utilizando agentes ensináveis promoveu o engajamento em quase todos os sujeitos e que esse é um fator muito importante para a aprendizagem. Diante disso, as atividades devem ser desenvolvidas “[...] combinando desafios e dificuldades com incentivos e atividades motivadoras” (PARETO, 2014, p. 279, tradução nossa).

O agente ensinável utilizado no estudo de Pareto (2014) aprende por meio de exemplos, observando as ações do tutor, e de perguntas que faz ao aluno. Essas perguntas são escolhidas buscando a progressão do conhecimento do agente, ou seja, estão um pouco acima de sua capacidade atual. O agente, então, aprende até alcançar o mesmo nível de conhecimento do estudante e, respeitando a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, segue aumentando o nível de dificuldade, pois desafia o

tutor com perguntas mais avançadas até cessar a progressão do aluno. Nesse sentido,

o agente ensinável aprimora o aprendizado, envolvendo os alunos na reflexão e explicação de suas ações de jogo sob o pretexto de que ensinam um agente a jogar. Essa ideia combina o poder motivacional dos jogos com o poder reflexivo de um agente ensinável que faz perguntas profundas sobre o material de estudo e pode melhorar os efeitos de aprendizagem dos jogos (PARETO, 2014, p. 279, tradução nossa).

Ao comparar alunos em atividades de ensino semelhantes, realizadas face a face ou com o auxílio de agentes virtuais de aprendizagem, Gutman (2017) também observou que o uso do ambiente tecnológico proporciona um maior desenvolvimento de conhecimentos procedimentais relacionados ao ensino. Porém, nesse estudo em particular, não foram percebidas diferenças quanto ao aprendizado.

Utilizando inteligência artificial, Lenat e Durlach (2014) desenvolveram um sistema em que o agente ensinável simula o aprendizado, criando um modelo mental do aluno com quem está interagindo, para, assim, ser capaz de adaptar seu comportamento de acordo com o que considera mais vantajoso pedagogicamente. Conforme os autores, diferentemente do que acontece em outros agentes ensináveis, nesse, o aparente aprendizado observado pelos estudantes no papel de tutores é apenas uma simulação, pois o sistema já possui os conhecimentos que o aluno irá ensinar. Assim, toda a interação ocorre por meio de um jogo no estilo de aventura. O jogador se comunica com um avatar, comandado pelo computador, estabelecendo diálogos semelhantes aos que teria com um humano, enquanto o personagem finge precisar de ajuda para resolver problemas de Matemática. Os resultados obtidos no estudo indicam que esse procedimento motiva o aluno a ensiná-lo com base em atividades que julga necessárias para auxiliar na superação das suas dificuldades.

A partir dos trabalhos analisados nesta categoria, a aprendizagem pelo ensino mostrou-se

similar à identificada na categoria anterior. No entanto, no ambiente virtual, houve divergência entre os estudos quanto ao aprendizado de conhecimentos conceituais, pois nem todos observaram a mesma evolução. Esse fator pode ser relacionado às especificidades de cada agente ensinável, ou, ainda, pode representar uma fragilidade dessa modalidade. Já o desenvolvimento de habilidades procedimentais foi resultado frequente nos trabalhos examinados. Assim, percebe-se que, mesmo com o uso de *softwares*, os alunos podem aprender enquanto ensinam.

## Considerações finais

De acordo com Moran (2000), o mundo moderno tem exigido que os indivíduos se envolvam em atividades cada vez mais complexas. Nesse contexto, segundo o autor, o processo de ensinar e aprender, desenvolvido nos ambientes escolares, precisa proporcionar situações que levem os estudantes a constantes motivações, seleções, interpretações, comparações, avaliações e aplicações.

Metodologias de ensino que buscam promover aprendizagens por meio de ações de ensino, tema abordado na presente investigação, têm se mostrado alternativas com grande potencial de promover os estudantes a patamares correspondentes ao centro do processo de ensinar e aprender, tornando-se agentes ativos nesse cenário. Sobre isso, os resultados demonstram uma ampliação, no decorrer dos anos, de estudos referentes a aprender ensinando. Percebeu-se que estudos mais antigos buscavam, em sua maioria, a identificação ou comprovação da aprendizagem pelo ensino. Já nos estudos mais recentes, evidenciou-se que os pesquisadores passaram a explorar novas formas e métodos voltados à utilização do ensino para gerar aprendizagem. Nesses estudos, também, identificou-se a busca dos pesquisadores por compreender a relação da aprendizagem ocorrida em propostas de ensino pela aprendizagem com a motivação,

a autoestima, os estilos de aprendizagem e a autoconsciência – elementos que apontam a presença do domínio afetivo ao lado do desenvolvimento cognitivo.

A investigação demonstrou, ainda, a utilização de diferentes metodologias para a promoção de aprendizagens por meio do ensino, sendo evidenciadas estratégias em que os estudantes ensinam uns aos outros e metodologias em que eles ensinam agentes virtuais. Segundo os trabalhos analisados, todas essas possibilidades revelam resultados positivos em diversos fatores relacionados à aprendizagem de conhecimentos científicos e ao desenvolvimento de habilidades como comunicação, trabalho em equipe, motivação e autoconfiança.

Em síntese, os resultados apontam que a metodologia de aprender ensinando tem sido adotada em diferentes contextos escolares, consolidando-se como uma estratégia de ensino na promoção de aprendizagens sólidas e duradouras tanto para aqueles que ensinam quanto para os aprendizes. Assim, essa metodologia apresenta um grande potencial de tornar o estudante o ator central do processo de ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto atual do ensino médico: metodologias tradicionais e ativas - necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ÁLVARES, Flor; RODRÍGUEZ-PEREZ, José R.; SANZ-ABLANEDO, Enoc; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, Marta. Aprender enseñando: elaboración de materiales didácticos que facilitan el aprendizaje autónomo. **Formación Universitaria**, v. 1, n. 6, p. 19-28, 2008. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062008000600004>.
- ASLAN, Safiye. Is learning by teaching effective in gaining 21st century skills? The views of pre-service science teachers. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v. 15, n. 6, p. 1441-1457, dez. 2015. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0019>.

ASLAN, Safiye. Learning by teaching: can it be utilized to develop inquiry skills? **Journal of Education and Training Studies**, v. 5, n. 12, p. 190-198, dez. 2017. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i12.2781>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISWAS, Gautam; SEGEDY, James R.; BUNCHONGCHIT, Kritya. From design to implementation to practice a learning by teaching system: Betty's Brain. **International Artificial Intelligence in Education Society**, v. 26, n. 1, p. 350-364, 2016. <https://doi.org/10.1007/s40593-015-0057-9>.

BRINGULA, Rex P.; BASA, Roselle S.; DELA CRUZ, Cecílio; RODRIGO, Maria Mercedes T. Effects of prior knowledge in mathematics on learner-interface interactions in a learning-by-teaching intelligent tutoring system. **Journal of Educational Computing Research**, v. 54, n. 4, p. 462-482, 2015. <https://doi.org/10.1177%2F0735633115622213>.

CARBERRY, Adam R.; OHLAND, Matthew W. A review of learning-by-teaching for engineering educators. **Advances in Engineering Education**, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1076116>. Acesso em: 27 maio 2021.

CHASE, Catherine C.; CHIN, Doris B.; OPPEZZO, Marily A.; SCHWARTZ, Daniel L. Teachable agents and the protégé effect: increasing the effort towards learning. **Journal of Science Education and Technology**, v. 18, n. 4, p. 334-352, 2009. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9180-4>.

CHIN, Doris B.; DOHMEN, Ilsa M.; CHENG, Britte H.; OPPEZZO, Marily A.; CHASE, Catherine C.; SCHWARTZ, Daniel L. Preparing students for future learning with teachable agents. **Society for Research on Educational Effectiveness**, v. 58, n. 6, p. 649-669, 2010. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9154-5>.

CÓRDOVA, Vilma H.; GISBERT, David D.; LEMUS, Pedro G. C. Aprender enseñando arte. Cómo convertir la escasez de recursos en oportunidades de aprendizaje. **Revista Ibero-Americana de Educación**, v. 72, n. 2, p. 143-160, 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/7714.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

DILLNER, Martha. Tutoring by students: who benefits?. **Research Bulletin**, v. 7, n. 1-2, 1971. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED061150>. Acesso em: 21 maio 2021.

DURAN, David. Learning-by-teaching. Evidence and

implications as a pedagogical mechanism. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 54, n. 5, p. 476-484, 2016. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>.

GARTNER, Alan; RIESSMAN, Frank. **How to Individualize Learning**. Fastback 100. Bloomington: Phi Delta Kappa Intl Inc, 1977. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED147262>. Acesso em: 21 maio 2021.

GRZEGA, Joachim; SCHONER, Marion. The didactic model "LdL" (Lernen Durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. **Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy**, v. 34, n. 3, p. 167-175, 2008. <https://doi.org/10.1080/02607470802212157>.

GUTMAN, Mary. Immediate and long-term effects of "learning by teaching" on knowledge of cognition. **Journal of Education and Learning**, v. 6, n. 4, p. 1-11, 2017. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p1>

KINNEBREW, John S.; BISWAS, Gautam. Identifying learning behaviors by contextualizing differential sequence mining with action features and performance evolution. **International Educational Data Mining Society**, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED537192>. Acesso em: 21 maio 2021.

KORNER, Marianne; HOPF, Martin. Cross-age peer tutoring in physics: tutors, tutees, and achievement in electricity. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 13, p. 1039-1063, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9539-8>.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dez. 2001. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>.

LAZARUS, Michelle D.; SANTOS, Jason A. dos; HAIDET, Paul M.; WHITCOMB, Tiffany L. Practicing handoffs early: applying a clinical framework in the anatomy laboratory. **Anatomical Sciences Education**, v. 9, n. 5, p. 476-487, 2016. <https://doi.org/10.1002/ase.1595>.

LENAT, Douglas B.; DURLACH, Paula J. Reinforcing math knowledge by immersing students in a simulated learning-by-teaching experience. **Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 24, n. 3, p. 216-250, 2014. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0016-x>.



- MADEIRA, Miguel Carlos. Situações em que a aula expositiva ganha eficácia. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 36015-36029. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=MADEIRA&area=>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- MARQUARDSON, Jim; SCHUETZLER, Ryan M. Teaching tip: learning by teaching through collaborative tutorial creation: experience using GitHub and AsciiDoc. **Journal of Information Systems Education**, v. 30, n. 1, p. 10-18, 2019. Disponível em: <http://jise.org/Volume30/n1/JISEv30n1p10.html>. Acesso em: 21 maio 2021.
- MATSUDA, Noboru; YARZEBINSKI, Evelyn; KEISER, Victoria; RAIZADA, Rohan; COHEN, William W.; STYLIANIDES, Gabriel J.; KOEDINGER, Kenneth R. Cognitive anatomy of tutor learning: lessons learned with SimStudent. **Journal of Educational Psychology**, v. 105, n. 4, p. 1152-1163, 2013a. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0031955>.
- MATSUDA, Noboru; YARZEBINSKI, Evelyn; KEISER, Victoria; RAIZADA, Rohan; COHEN, William W.; STYLIANIDES, Gabriel J.; KOEDINGER, Kenneth R. Studying the effect of a competitive game show in a learning by teaching environment. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 23, p. 1-21, 2013b. <https://doi.org/10.1007/s40593-013-0009-1>.
- MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LEIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. O cenário do ensino médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>.
- MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 24, p. 195-207, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000200009>.
- MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, v. V, n. 9, p. 57-72, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.
- MUIS, Krista R.; PSARADELLIS, Cynthia; CHEVRIER, Marianne; DI LEO, Ivana; LAJOIE, Susanne P. Learning by preparing to teach: fostering self-regulatory processes and achievement during complex mathematics problem solving. **Journal of Educational Psychology**, v. 108, n. 4, p. 474-492, 2016.
- OKITA, Sandra Y.; TURKAY, Selen; KIM, Mihwa; MURAI, Yumiko. Learning by teaching with virtual peers and the effects of technological design choices on learning. **Computers & Education**, v. 63, p. 176-196, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.005>.
- PARETO, Lena. A teachable agent game engaging primary school children to learn arithmetic concepts and reasoning. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 24, n. 3, p. 251-283, 2014. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0018-8>.
- PARK, Sanghoon; GENTRY, Vickie. Promoting pre-service teachers' multimedia design skills through collaborative multimedia service-learning (CMSL). **Journal of Service-Learning in Higher Education**, v. 6, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1186311.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.
- ROSCOE, Rod D. Self-monitoring and knowledge-building in learning by teaching. **Instructional Science**, v. 42, n. 3, p. 327-351, 2014. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9283-4>.
- RUIZ-GALLARDO, José-Reyes; REAVEY, Duncan. Learning science concepts by teaching peers in a cooperative environment: a longitudinal study of preservice teachers. **Journal of the Learning Sciences**, v. 28, n. 1, p. 73-107, 2018. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1506988>.
- SONG, Donggil. Designing a teachable agent system for mathematics learning. **Contemporary Educational Technology**, v. 8, n. 2, p. 176-190, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137860.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.
- STYMEIST, David. Students teaching texts to students: integrating LdL and digital archives. **College Teaching**, v. 63, n. 2, p. 46-51, 2015. <https://doi.org/10.1080/87567555.2014.999022>.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VELOSO, Sérgio Geraldo. **Aprender ensinando o suporte básico de vida: a universidade além de seus muros**. 2018. Tese (Doutorado em Patologia) – Programa de Pós-Graduação em Patologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- VELOSO, Sérgio Geraldo et al. Learning by teaching basic life support: a non-randomized controlled trial with medical students. **BMC Medical Edu-**

**cation**, v. 19, n. 67, p. 1-9, 2019. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1500-7>.

WISHART, Jocelyn; TRIGGS, Pat. MuseumScouts: exploring how schools, museums and interactive technologies can work together to support learning. **Computers & Education**, v. 54, n. 3, p. 669-678, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.034>.

YEUNG, Celine et al. Development and implementation of a longitudinal students as teachers program: participant satisfaction and implications for medical student teaching and learning. **BMC Medical Education**, v. 17, n. 28, p. 1-9, 2017. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0857-8>.

Recebido em: 20/08/2020

Aprovado em: 13/05/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# CONTROVÉRSIAS E BINARISMOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE BRINCADEIRAS E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Luciane Cristina Corrêa*  
(Secretaria de Educação do Município de Lages)\*

*Mareli Eliane Graupe (UNIPLAC)\*\**  
<http://orcid.org/0000-0001-5489-1361>

*Regina Ingrid Bragagnolo (UFSC)\*\*\**  
<http://orcid.org/0000-0002-8237-7383>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções de gênero e de brincadeiras de professoras de Educação Infantil de uma cidade do interior do Sul do Brasil. O referencial teórico abarca autores(as) como Butler (1990), Meirelles (2015), Campos e Barbosa (2015), Kishimoto (2008), Finco (2003) e Louro (2014). A pesquisa é de cunho qualitativo e teve como registro metodológico entrevistas focalizadas com cinco docentes e observação participante passiva. Os dados apontam que o debate de gênero na Educação Infantil apresenta controvérsias e ambivalências, na concepção das professoras, ao tratar das brincadeiras e gênero na medida que fazem uso de uma ordem conceitual pautada nos binarismos: entre meninos e meninas, nos brinquedos e brincadeiras e nos modos de organização dos corpos nos espaços educativos. Desse modo, a ampliação da produção de conhecimentos no campo de estudos de gênero e educação infantil é urgente e necessária.

**Palavras-chave:** educação infantil; brincadeiras; gênero; binarismos.

## ABSTRACT

### CONTROVERSIES AND BINARISMS: TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT PLAY AND GENDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

This article aims to analyze the conceptions of gender and play of teachers of early

\* Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Professora de Educação Infantil na Secretaria de Educação do Município de Lages. Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [lucianecorrea1979@gmail.com](mailto:lucianecorrea1979@gmail.com)

\*\* Pós-doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas e pelo Programa de Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Coordena o grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/UNIPLAC). E-mail: [prof.mareli@uniplaclages.edu.br](mailto:prof.mareli@uniplaclages.edu.br)

\*\*\* Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [ingridbragagnolo@gmail.com](mailto:ingridbragagnolo@gmail.com)

childhood education in a city in the south of Brazil. The theoretical framework encompasses authors such as: Butler (1990), Meirelles (2015), Campos & Barbosa (2015), Kishimoto (2008), Finco (2003), Louro (2014), among others. This qualitative research had as methodological record focused interviews with five teachers and passive participant observation. The data indicate that the gender debate in early childhood education presents controversies and ambivalences, in the teachers' conception, when dealing with play and gender, as they make use of a conceptual order based on binarisms: binarisms between boys and girls, binarisms in toys and games and binarisms in the modes of organization of bodies in educational spaces. Thus, the expansion of knowledge production in the field of gender studies and early childhood education is urgent and necessary.

**Keywords:** early childhood education; play; gender; binarisms.

## RESUMEN

### CONTROVERSIAS Y BINARISMOS: CONCEPCIONES DEL PROFESOR EN JUEGOS INFANTILES Y GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Este artículo tiene como objetivo analizar las concepciones de género y juegos infantiles de los docentes de educación infantil en una ciudad del sur de Brasil. El marco teórico abarca autores como: Butler (1990), Meirelles (2015), Campos y Barbosa (2015), Kishimoto (2008), Finco (2003) y Louro (2014). La investigación es cualitativa y tuvo como registro metodológico entrevistas enfocadas con cinco maestros y observación pasiva participante. Los datos indican que el debate de género en la educación de la primera infancia presenta controversias y ambivalencias, en la concepción de los maestros, cuando se trata de juegos y género, ya que hacen uso de un orden conceptual basado en binarismos: entre niños y niñas, sobre juguetes y juegos y en los modos de organización de los cuerpos en espacios educativos. Por lo tanto, la expansión de la producción de conocimiento en el campo de los estudios de género y la educación de la primera infancia es urgente y necesaria.

**Palabras clave:** educación de la primera infancia; juegos infantiles; género; binarismo.

## Introdução<sup>1</sup>

Quais são os discursos de gênero presentes nas práticas pedagógicas de professoras<sup>2</sup> de

Educação Infantil? O que as professoras estão fazendo no cotidiano da prática pedagógica quando tratamos de relações de gênero? Quais estratégias metodológicas educativas estão sendo estabelecidas pelas professoras nas brincadeiras? Quais esforços têm sido realizados para romper com os binarismos, os estereótipos e as desigualdades de gênero? Com essas

- 1 Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa que foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da universidade das pesquisadoras.
- 2 Opta-se por utilizar professora no feminino neste artigo, por se tratar de uma pesquisa realizada com mulheres que atuam na Educação Infantil. Importante explicitar que se considera importante todo debate e interlocução dos Estudos de Gênero no campo da Educação Infantil em considerar necessário nomear e valorar professores, sobretudo por ter-se historicamente naturalizado o papel da mulher como docente de crianças pequenas e toda

---

repercussão política, histórica e salarial decorrente dessa concepção.

perguntas, inicia-se o presente artigo, que tem como objetivo analisar as construções de gênero nos momentos das brincadeiras de um Centro de Educação Infantil de uma instituição pública do estado de Santa Catarina. Assim sendo, tem-se intenção de suscitar debates sobre a consolidação e valoração, ou mesmo das discrepâncias da categoria gênero e seus desdobramentos no cotidiano educacional, sobretudo ao observar nas narrativas das professoras o debate sobre os binarismos de gênero.

Nos valem das críticas de Butler (1990) para pensar nos binarismos de gênero, pois essa autora insiste no debate sobre o modo como se constitui um sistema de gênero a partir do sexo, e como este começa a parecer inato e natural. Com suas contundentes críticas às discussões de gênero, Butler (1990) renovou o olhar sobre o conceito de gênero, trazendo para a cena as implicações e barreiras das normas discursivas.

Inicia-se o artigo com uma breve revisão de gênero na Educação Infantil, voltando o olhar para as especificidades dos discursos que ancoram o debate sobre as brincadeiras, objetivando situar um conjunto de reflexões sobre práticas, políticas e saberes que compõem o cotidiano das creches e, de algum modo, apontam ao/à leitor(a) as opções teóricas deste estudo. Por ora, sinteticamente são reunidos alguns dos principais elementos que caracterizaram a pesquisa: definição de infância, brincadeiras e gênero na Educação Infantil.

Parte-se do pressuposto de que as crianças são sujeitos de direitos que, em termos educacionais, devem ter asseguradas as condições para construir conhecimentos, partilharem saberes, fazerem escolhas e expressarem sua individualidade e seus sentimentos (BRASIL, 2010).

Encontramos essas definições em inúmeros documentos que integram as discussões sobre a educação infantil, destacando, aqui, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), por demarcar que a Educação Infantil no contexto nacional é com-

preendida como primeira etapa da educação básica, direcionada para crianças de zero a cinco anos e onze meses, percebendo a criança como sujeito que constrói sua identidade por meio de práticas cotidianas permeadas pelas brincadeiras e interações sociais. Assegurando uma educação pública qualificada e garantida pelo Estado, define-se Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Segundo Finco, Gobbi e Faria (2015), a luta pela implementação e expansão da creche e pré-escola foi uma luta feminista, visando a garantia da igualdade de direitos para homens e mulheres, por meio da participação da mulher na vida profissional.

A Educação Infantil como direito social, como política pública educativa, é resultado de um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais, sobretudo os feministas, foram grandes protagonistas. De modo diferente do ensino fundamental, a educação infantil teve um percurso peculiar, o qual para ser compreendido deve ser discutido não apenas sob a perspectiva de uma 'história única', pois é preciso considerar todas as lutas, os debates, as disputas e discussões referentes ao papel da mulher e da família, a divisão sexual do trabalho, a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o direito das crianças. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 354, grifo do autor).

Vale lembrar que a criação das instituições de Educação Infantil no Brasil foi o ponto central da análise de Kramer (2011). Essa autora problematiza que muito embora tenha havido avanços no campo jurídico e normativo, dado a conquista e o reconhecimento da Educação Infantil na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a crítica à concepção de infância na perspectiva de uma criança

universal, concebida como um modelo padrão pelas classes dominantes, ainda necessita ser problematizada. Ademais, se torna importante refletir sobre a concepção de infância atrelada à noção de incompletude, bem como concepções adultocêntricas em torno das infâncias. Ao re-ler os registros históricos da Educação Infantil no Brasil, percebe-se que as noções de risco e vulnerabilidade na infância serviram, inclusive, para a própria legalização da Educação Infantil. Assim sendo, o lugar das crianças nas instituições também surge para assegurar a elas um espaço de segurança e proteção.

## Brinquedos, brincadeiras nos horizontes de gênero

Ao tratar das relações de gênero nas brincadeiras na Educação Infantil, opta-se neste estudo por incorporar reflexões sobre o percurso de movimentos sociais de mulheres e feministas para garantir o direito das famílias e crianças a espaços institucionais e, por conseguinte, levar em conta a importância do modo como se deu o debate de gênero, tendo em vista que a própria construção dessa categoria traz elementos para compreender por que, histórica e socialmente, os lugares reconhecidos para homens e mulheres geram desigualdades.

Desse modo, para a compreensão do conceito de gênero, utilizou-se neste artigo as discussões de Guacira Lopes Louro (2014), Cláudia Vianna (2011) e Daniela Finco (2003). Nesse sentido, nas palavras de Finco (2003), a própria categoria de gênero foi construída socialmente sobre as diferenças entre homens e mulheres, percebidas em distintas culturas. Em virtude disso, ressalta essa autora que: “O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres” (FINCO, 2003, p. 91).

Em se tratando do debate de gênero, faz-se importante, em primeira instância, situar as contribuições históricas do lugar da mulher

e as desigualdades de gênero, por colocar-se também os grandes desafios da atualidade na prática pedagógica. A análise do ocultamento das mulheres e as lutas de resistência contrárias à condição de submissão no decorrer do século XX no Brasil, segundo Louro (2014), proporcionam uma reflexão sobre as desigualdades de gênero que, aos poucos, foram naturalizadas por meio da cultura ocidental.

Ao final do século XIX e começo do século XX, as lutas feministas, segundo a autora, eram mais voltadas ao direito das mulheres ao voto, acesso igualitário na escolha profissional, oportunidade de trabalho, questionando também a forma de organização familiar. Será no desdobramento da assim denominada ‘Segunda onda’ – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. (LOURO, 2014, p. 19).

As preocupações teóricas de Louro (2014) vão além da expansão do espaço profissional feminino restrito ao ambiente doméstico. A formação de revistas e grupos organizados a partir de diferenciados interesses desempenham papel importante nesses estudos, questionando o referencial masculino e reconhecendo a mulher como autora da própria história.

França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. (LOURO, 2014, p. 20).

Nessa direção, historicamente, os papéis desenvolvidos por homens e mulheres foram discursivamente definidos/atrelados às características biológicas. Em se tratando de educação de crianças pequenas, essa concepção generificada ganha lugar, por acreditar-se que mulheres são naturalmente aptas para cuidar de crianças.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> O autor Jean-Jacques Rousseau inaugura o discurso de que a mulher, pelo fato de ser mãe, é naturalmente apta a educar

Encontramos contundentes reflexões no âmbito da educação, especialmente no artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado no Brasil em 1990 (e corrigido em 1995), da historiadora Joan Scott (1995), por trazer em primeiro plano contribuições para os estudos de gênero, sobretudo por permitir entender como historicamente se produziram as diferenças sexuais e, decorrente disso, os desdobramentos dessas representações nos espaços institucionais.

Nessa perspectiva, Vianna (2011), por meio da análise sobre as construções sexuais, oriundas de explicações biológicas, questiona as naturalizações acerca dos papéis atribuídos a cada sexo.

No campo conceitual de Educação Infantil, Finco (2003) questiona como as relações entre as crianças podem determinar papéis para meninos e meninas, apontando as expectativas dos adultos acerca desses papéis. Tais representações são questionadas por Kishimoto (2008), ao analisar como os brinquedos são organizados e oferecidos para cada sexo. Essa autora descreve como a forma de organização dos brinquedos proporciona momentos de aprendizagem, favorecendo a diversidade e a identidade. Neste sentido, Meirelles (2015) promove uma articulação entre o brincar e as ações das professoras, por meio de um documentário que explicita pesquisa realizada em diferentes regiões do Brasil, construindo uma concepção do brincar pelo olhar da criança.

---

as crianças pequenas, como podemos observar na citação a seguir: “A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falarei, portanto, às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais, porquanto em sua maioria as viúvas se acham quase à mercê de seus filhos e que então precisam sentir, em bem ou mal, o resultado da maneira pela qual os educaram. As leis, sempre tão preocupadas com os bens e tão pouco com as pessoas por terem como objetivo a paz e não a virtude, não outorgam suficiente autoridade às mães.” (ROUSSEAU, 1995, p. 9-10).

Esse processo de olhar, refletir e dialogar baseado naquilo que nos ensinavam as crianças fortaleceu em todos nós aspectos que foram muito além dos educacionais, e frutificou crenças que já habitavam os recônditos de nossos desejos. Somos seres plenos de vida e não podemos deixar que nos distraiam disso. É preciso estar no presente, no aqui e agora, para conseguir escutar a criança e, conseqüentemente, a nós mesmos. (MEIRELLES, 2015, p. 21).

No que tange às brincadeiras, é importante compreender por que se tornaram um eixo norteador curricular, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e constituíram-se como base para a realização das práticas elaboradas a partir de propostas pedagógicas. Ainda, nesse documento encontra-se um aspecto importante que diz respeito às diferentes identidades e à diversidade, como princípios éticos, estéticos e políticos que poderão embasar as propostas pedagógicas da Educação Infantil. Conforme este documento, a Educação Infantil possui como foco o cuidar e o educar. Educar a criança para todas as transformações que ocorrem gradativamente em nossa sociedade, tornando-se essencial uma educação na qual as práticas pedagógicas possibilitem à criança uma formação mais humanizada no que diz respeito às diferenças. Formação esta, cabe lembrar, embasada em princípios de tolerância e solidariedade. Com base nesse documento, as instituições de Educação Infantil, dentre seus objetivos, devem garantir a socialização e o reconhecimento das diferenças por meio das vivências e brincadeiras. Assim, as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil terão oportunidade de se relacionar com adultos e com outras crianças, o que se constitui como experiência formativa dos sujeitos, vindo a contribuir para uma convivência pautada no respeito à diversidade humana.

Contemporaneamente, os desdobramentos de gênero nas propostas curriculares tornaram-se desafios, pois implicam tensionamentos e disputas, emergindo novas e velhas polêmicas no cenário político nacional. Nesse sentido,

encontramos em Carreira (2016) argumentos interessantes sobre o movimento contemporâneo de resistência de diferentes instituições e grupos religiosos conservadores, causando retrocessos na criação de políticas públicas de gênero.

Segundo Carreira (2016), diante do contexto de redução de investimentos, ruptura de programas e contratos voltados às políticas públicas de gênero, houve aumento significativo desses desafios. Movimentos como o Programa Escola sem Partido e grupos religiosos disseminam conceitos contrários à implementação dessas políticas. Diante dos embates políticos da atualidade, organizações tais como o Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa da Mulher (CLADEM), o Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS) e a Ação Educativa e Comunicação em Sexualidade (ECOS) destacam a importância da ampliação dos debates para um fortalecimento das alianças para a igualdade de gênero nas políticas educacionais, as quais impactam diretamente no cotidiano escolar e social. “É fundamental construir e atravessar ‘pontes’, além de somar forças com todas e todos aqueles comprometidos com democracia, justiça social e direitos humanos no país.” (CARREIRA, 2016, p. 12).

No *Informe Brasil – Gênero e Educação*<sup>4</sup> (CARREIRA, 2011) são expostos os desafios perante a equidade de gênero que, no parecer do Estado brasileiro, estão solucionados, em resposta a uma maior atuação no campo escolar para atender às metas internacionais.

O citado Informe apresenta definições necessárias à inclusão da equidade de gênero nas políticas educacionais. Neste caso, entende-se gênero como categoria de análise diante das construções fundamentadas sobre as diferenças entre homens e mulheres, marcadas pelas relações de poder. Ao refletir sobre o direito à educação, há alguns aspectos a serem levados

em consideração, cuja presença é um sinalizador da garantia desse direito: espaço físico adequado, melhores salários aos professores, acesso não limitado e não discriminatório nas instituições de ensino, projeto pedagógico que contemple igualdade de direitos e um ambiente flexível aos diferentes contextos sociais.

Perante alguns desafios destacados no *Informe Brasil – Gênero e Educação* (CARREIRA, 2011), Carreira (2016) relata obstáculos comuns ao ser abordada a temática gênero na educação brasileira, fazendo suas constatações segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tais organizações explicitam formas de desigualdade em todos os setores da sociedade civil, consequências de uma histórica educação discriminatória, sexista e pouco reconhecimento das carreiras definidas como femininas. Aponta também como as políticas públicas e os programas sociais voltados à igualdade de direitos passam por uma fase de retrocessos. Na divulgação do Informe atualizado, as organizações responsáveis pelo documento cobraram que o governo federal reagisse à onda conservadora, continuasse os programas e políticas conquistados na última década e defendesse ativamente o princípio de laicidade do Estado na educação pública (CARREIRA, 2016).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a formação continuada das professoras, segundo Carreira (2016), ainda não contempla conteúdos voltados à igualdade de gênero e diversidade. Mesmo que existam programas no Ministério da Educação, é necessário consolidá-los como política pública de Estado, ampliando para políticas necessárias à formação profissional. Desse modo, emergem ações para desconstrução da naturalização de profissões corretas para homens e mulheres. “Esta transformação exige ações que vão desde a educação infantil ao ensino superior.” (CARREIRA, 2016, p. 41).

Por fim, a recomendação mais importante do *Informe Brasil – Gênero e Educação* (CARREIRA, 2011) é promover um movimento mobilizador

4 “Lançado em 2011 e atualizado em 2013, o Informe foi produzido no marco da campanha por uma Educação Não-Sexista e Antidiscriminatória promovida pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM)” (CARREIRA, 2016, p. 26).



acerca da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) efetivando, juntamente com suas metas, a expansão do atendimento educacional e a melhoria da qualidade de vida. Em relação ao PNE, Reis e Eggert (2017, p. 15) apontam:

A proposta do novo PNE foi apresentada na Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Após quase dois anos de debates e tramitação, a redação final aprovada pela Câmara dos Deputados e encaminhada para o Senado contemplou as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual de duas formas principais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 26 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), e possui validade de dez anos. Neste Plano, foi excluída a palavra equidade de gênero e o mesmo aconteceu nos planos estaduais de educação. Conforme Reis e Eggert (2017, p. 18),

[...] em relação aos 22 dos 27 Planos Estaduais de Educação aprovados e sancionados na forma de lei, 9 não fazem qualquer referência à palavra 'gênero' e 15 não explicitam o termo 'gênero' nos Princípios ou Diretrizes do Plano ao citar o enfrentamento a toda forma de discriminação.

As pressões realizadas pelos grupos políticos fundamentalistas, além da exclusão da palavra gênero e diversidade sexual nos planos nacional e estaduais, conseguiram extinguir o Comitê de Gênero,<sup>5</sup> que foi instituído conforme Portaria nº 916/2015 (REIS; EGGERT, 2017). Este comitê teria o objetivo de apontar diretrizes e subsídios para a garantia de direitos educacionais, por meio de ações e projetos, objetivando a superação dos preconceitos e violência. “Mediante pressão da Câmara dos Deputados à Presidência da República, em um

espaço de apenas 12 dias, o Comitê de Gênero foi extinto e substituído por um Comitê de Combate à Discriminação.” (REIS; EGGERT, 2017, p. 19).

Para articular a importância da discussão dessas políticas de gênero e educação, Louro (2014) destaca a contextualização dos sujeitos resultante de uma cultura ocidental, circunstância em que emerge a necessidade da ampliação do olhar desconfiado nas práticas cotidianas e na forma de organização do ambiente escolar. Neste artigo, o foco está no contexto das brincadeiras e interações na Educação Infantil.

## Metodologia

Neste estudo, o embasamento teórico-metodológico permitiu elaborar uma pesquisa de cunho qualitativo, compreendendo a pluralidade de pensamentos que, segundo Flick (2009), se dá a partir de conceitos sensibilizantes. Para esse autor, na pesquisa qualitativa, o objeto torna-se o motivo determinante da seleção do método, levando em conta as perspectivas dos participantes e sua diversidade.

Desse modo, realizamos a pesquisa empírica em um Centro de Educação Infantil no estado de Santa Catarina. Foram entrevistadas cinco professoras que atuam na pré-escola da referida instituição, por meio de entrevista focalizada, com roteiro semiestruturado, conforme os conceitos de Flick (2009). Além das entrevistas focalizadas, foi realizada observação participante passiva com a finalidade de responder à problemática da pesquisa. Os dados foram analisados segundo a análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2007), pela técnica de análise explicativa.

Para realização das entrevistas, primeiramente foi solicitado à direção da instituição de Educação Infantil a autorização para pesquisa de campo. A equipe diretiva deste Centro de Educação Infantil é composta por uma Gestora, uma Auxiliar de Direção e uma Técnica Educacional. Dentre as participantes da entrevista,

5 “O presente documento tem como objetivo principal disponibilizar orientações que sirvam à institucionalização desses mecanismos de gênero. Seu principal subsídio foram os resultados da Oficina sobre os Comitês de Gênero nos Ministérios, realizada em 19 de maio de 2010, no âmbito da 34ª Reunião Ordinária do Comitê de Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPMM.” (BRASIL, 2011, p. 12).

incluem-se uma professora identificada como Penélope,<sup>6</sup> 36 anos, gênero feminino, casada, duas filhas, espírita/católica, graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar. A segunda participante, identificada como Lolita, é casada, 29 anos, gênero feminino, um filho, católica, com licenciatura plena em Pedagogia e especialização em Práticas Interdisciplinares em Educação Especial e Práticas Inclusivas. A terceira participante, identificada como Atena, casada, 42 anos, gênero feminino, católica, um filho e duas filhas, graduada em Pedagogia e com especialização em Educação Especial. A quarta participante, identificada como Shena, é casada, 33 anos, gênero feminino, duas filhas, espírita, graduação em Pedagogia e especialização em Interdisciplinaridade e Gestão Escolar. Por fim, a última participante, identificada como Anitta Garibaldi, casada, 44 anos, gênero feminino, duas filhas, católica, com graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia.

Enfatizamos que todas as professoras aceitaram, gentilmente, contribuir com a pesquisa. A receptividade da equipe de direção e o empenho em proporcionar o espaço e tempo de qualidade para as entrevistas atendeu às expectativas, tornando esse momento acolhedor e rico nas situações de relatos de experiências.

Para uma coleta de dados mais precisa e detalhada, durante o período da observação participante passiva, que ocorreu no mês de abril de 2018 (em torno de 20 horas de observação), fez-se necessário o registro de todos os momentos em diário de campo. Isso porque, o diário “[...] serve como uma agenda cronológica do trabalho de pesquisa. Além dessa ajuda, deverão ser registradas com exatidão e muito cuidado as observações, percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa.” (BARROS, 2007, p. 105). Por essa razão, foram realizadas anotações no diário de campo sobre as entrevistas focalizadas.

6 O nome fictício foi escolhido pelas participantes da pesquisa, seguindo o critério de escolher o nome de uma mulher que consideram sinônimo de empoderamento, podendo ser uma personagem, uma heroína etc.

## Binarismos: olhares sobre as brincadeiras e relações de gênero no cotidiano

As controvérsias entre os binarismos de gênero continuam alimentando instigantes discussões e debates no campo da educação. Aqui, trata-se de sistematizar os olhares das professoras entrevistadas sobre as brincadeiras e gênero e seus atravessamentos no campo da Educação Infantil a partir de três eixos inter-relacionados: binarismos atribuídos à diferenciação de meninos e meninas, binarismos nos brinquedos e brincadeiras e binarismos nos modos de organização dos corpos nos espaços educativos.

No presente estudo, optamos por pensar, a partir de Butler (1990), as categorias descritas atreladas aos binarismos, cuja marca de gênero está assinalada pelo corpo/sexo. Nesse sentido, quando uma menina se identifica com algum brinquedo considerado pertencente a meninos, não deseja ser um menino, mas muitos olhares e discursos reduzem a transgressão de uma norma heteronormativa. Nas palavras de Butler (1990, p. 25), “[...] o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura”. Para isso, destacamos as interpretações feministas dessa autora sobre esse sistema binário que estabelece lugares, brinquedos, adereços diferentes para meninos e meninas e permite, também, a existência de lógicas excludentes, dicotômicas e hierarquizadas entre si.

Compreender tal crítica, na esteira de Butler (1990), significa ampliar teoricamente a concepção de gênero, pensando aqui os espaços de Educação Infantil enquanto lugares abertos a múltiplas fronteiras. Abordar suas críticas, sobretudo os efeitos discursivos e os processos de subjetivação de meninos e meninas, significa comprometer-se com os desdobramentos do debate de gênero enquanto ferramenta

importante nas mediações em brincadeiras e organizações de espaços e materiais no cotidiano da Educação Infantil.

## Binarismos atribuídos à diferenciação de meninos e meninas

Em primeiro lugar, faz-se importante registrar que no campo pesquisado foi possível compreender, através da narrativa das professoras, que, de certa forma, a formação incipiente torna-se uma barreira à abordagem de gênero na Educação Infantil. Quando questionadas a respeito do percurso formativo, na maioria das vezes, as participantes fizeram uma pausa, na tentativa de recordar se a temática havia sido abordada nos cursos de formação:

Eu tive, há pouco tempo atrás, uma formação, lá na... na... no congresso, que as meninas foram falar sobre isso, sobre gênero lá... tá ok... mas formação é a única até hoje... Acadêmica, formação continuada na secretaria... não... não? Foi a única. Tá ok... Então a única foi no Congresso da Educação... Isso. (LOLITA).

Sim... há alguns anos atrás, veio uma palestrante... no Congresso da Educação... agora não me recordo o nome da palestrante... só lembro que ela falou muito sobre gênero, na época eu e minhas colegas ficamos chocadas [risos], mas depois com as minhas vivências fui entendendo melhor... (ATENA).

Não lembro também... mas eu sei que teve. E ela falou realmente que existe, agora não vou lembrar quantos, mas existe 200 formas de gênero, eu sei que era um valor absurdo assim, sabe, nossa, eu não conheço tudo isso! Eu fiquei abismada, mas será que tem tudo isso? Eu conheço os gays, lésbicas, homossexual, trans e tal, e comecei a pensar, não passava de dez o que eu conhecia, né? Daí ela falou não lembro o quanto, mas, nossa, é tanto assim, né? Eu disse: "Tenho que começar a buscar mais, porque eu não sei [risos], tenho que conhecer, né?" (SHENA).

Essas profissionais revelam poucas oportunidades de formação continuada com temáticas acerca das relações gênero e educação.

De acordo com as observações realizadas no campo da pesquisa, constatamos que o conceito de gênero para as professoras e equipe diretiva estava atrelado ao aspecto binário de categorias feminino e masculino, contido nas explicações biológicas.

Para Vianna e Unbehaun (2004), historicamente o conceito de gênero foi construído como atribuição de masculino e feminino, geralmente compreendido como classificação do sexo. Contudo, percebemos que estas construções refletem até hoje nas concepções das entrevistadas, que ainda demonstram um certo estranhamento quando se deparam com teorias que consideram gênero como uma construção social.

Ao retomar a historiografia, encontramos registros no Brasil colonial de papéis atribuídos aos meninos no início da colonização portuguesa. A chegada dos jesuítas ao Brasil, com o intuito de estabelecer a fé cristã, e a dificuldade de conversão dos adultos representou a percepção de que, por meio da evangelização dos meninos, havia um caminho para doutrinação, a fim de estabelecer virtudes que abominariam os costumes dos pais, segundo Ramos (2015). Em relação à educação entre as crianças da elite no Período Imperial no Brasil, segundo Mauad (2015), prevalecia um enaltecimento aos trabalhos manuais para as meninas, e intelectuais para os meninos, ou a possibilidade de vincular-se à carreira militar. Ao contrário, na fala de Shena encontramos a problematização das características com valentia, bravura e senso de aventura estarem ainda atreladas à masculinidade:

Eu sempre fui meio 'macho' [risos]. Para te confessar, eu sempre gostei de jogar futebol, eu sempre brincava de carrinho, porque minhas amigas perto da minha casa eram meninos, então eu jogava bolicas, e não virei homem por isso... (SHENA).

E, ao contrário também, a gente vê muito homem na cozinha, muito homem cozinhando, restaurante, cuidando de filho. Lá em casa acontece assim, meu marido fica em casa e toma conta das filhas, é ele que vai na reunião quando

eu não posso, ele que toma conta delas, ele que... tudo, né? Dá banho... e eu que trabalho. (SHENA).

Essa mesma entrevistada problematiza os binarismos e explicita que os trabalhos domésticos e cuidado com os/as filhos(as) são de responsabilidade dos adultos. A divisão de tarefas domésticas, antes prerrogativas da mulher, é um sinal de mudanças em muitas esferas que compõem a sociedade. Isso significa que, em âmbito político, econômico, financeiro e, evidentemente, em âmbito familiar, há homens e mulheres que têm considerado romper o ciclo de perpetuação de práticas de desigualdade de gênero. A saída da mulher do restrito ambiente doméstico também teve importância no concernente ao cuidado e educação das crianças. Segundo Oliveira (2012), no início século XX, com o aumento da urbanização decorrente da industrialização, muitos movimentos operários reivindicavam melhores condições de trabalho nas fábricas. “Nesse clima, muitas mulheres, também contratadas pelas fábricas, começaram a se politizar e a exigir seus direitos, o que incluía a criação de locais para guarda e atendimento das crianças durante seu trabalho.” (OLIVEIRA, 2012, p. 22). Em relação à diferenciação de gênero e sua repercussão na identidade sexual, observa-se na narrativa de uma professora:

Na verdade, senti na pele esta questão também... Minha filha tem de 24 anos, sempre gostou de futebol, carrinhos... meu marido também não aprovava... agora, se assumiu homossexual... No começo foi um choque, então busquei leituras... E agora, me pergunto: ‘Que diferença faz?’ Na verdade, isto é o que menos importa. (ATENA).

Diante dessa percepção, Finco (2003) assinala que a preocupação de que a identidade de gênero definirá posteriormente a identidade sexual da criança está relacionada à compreensão de que identidade sexual e de gênero estejam diretamente interligadas. Ainda, aliada a essa percepção, está a ideia de que, ao separar carros e bonecas para meninos e meninas, respectivamente, se está contribuindo para a construção da identidade de gênero.

## Binarismos nos brinquedos e brincadeiras

Partindo do pressuposto que nas brincadeiras as crianças revivem e resignificam as representações e estereótipos do seu universo cultural, e aqui incluímos as representações generificadas, optou-se por investigar o modo como as professoras compreendem as relações que as crianças estabelecem nas brincadeiras, bem como a mediação realizada a partir da disposição e organização dos brinquedos. Durante a observação participante, ficou evidente que a seleção dos brinquedos e das brincadeiras estava orientada pelas diferenças de gênero. Na sequência, algumas narrativas que constituem e marcam a segregação dos corpos das crianças a partir de lugares diferenciados para meninos e meninas. Mesmo que se mudem as cores, a justificativa para que os grupos sejam separados em meninos e meninas continua por via de outros atributos, como identificação com o universo das princesas, por exemplo.

A sala é bem colorida, a única coisa em questão é o saquinho das escovas [risos], o das meninas é azul e o dos meninos é... não, dos meninos é azul e das meninas é rosa. [Preferência deles ou você fez e eles gostaram?] Eu fiz e eles gostaram, né! Não tem uma justificativa, na verdade as meninas sempre querem coisas de princesas e os meninos de azul, né. (LOLITA).

A maioria dos casos, os meninos gostam de brincar de carrinho, e a maioria das meninas gosta de brincar de boneca. Só que tem uma ou outra menina alí que gosta de brincar de carrinho também, e a gente nunca impede. (SHENA).

Nesse contexto, é importante compreender que a fila, a chamada, o mural de aniversariantes ou cartaz de ajudante do dia, a escolha sobre quem realizará cada atividade, a interação com os brinquedos é permeada pela divisão de papéis tradicionais de gênero, como também parece habitual o uso de expressões populares como: “comporte-se como uma mocinha” ou “menino não chora” e, ainda, que sejam oferecidas bonecas e miniaturas de utensílios

domésticos para as meninas e jogos de montar, bonecos de super-heróis e carrinhos para o grupo de meninos, naturalizando, desta forma, lugares, espaços e comportamentos binários para cada gênero.

Nessa direção, referenciamos as contribuições de Finco, Gobbi e Faria (2015), ao problematizarem o papel da educação de meninas e meninos realizada pela instituição de Educação Infantil, questionando os processos da construção dessa diferenciação ao longo dos cursos de formação. Essas reflexões nos permitem criar práticas educativas não discriminatórias, que possibilitem a igualdade de gênero desde a primeira infância. Portanto, segundo essas autoras, a formação acadêmica e continuada ainda se torna insuficiente no que diz respeito ao debate acerca da diversidade e das questões de gênero, pouco observadas nas creches e pré-escolas.

Segundo Finco (2003, p. 98), se a professora não reflete sobre o seu papel social nas interações entre meninos e meninas, “[...] ela pode organizar a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo, a prática da professora pode fazer com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninas e meninos, sem que haja uma ordem explícita para isso”. No período de observação, constatamos que, muitas vezes, o excesso de tarefas atribuídas às professoras da pré-escola impede maior percepção das relações entre meninos e meninas. O momento das brincadeiras geralmente é aproveitado para antecipar escritas na agenda, recortar lembrancinhas, organizar as mesas e colchões. Segundo Angotti (2000), devido a esse distanciamento, existe uma significativa perda da possibilidade de reconhecer os conhecimentos elaborados pelas crianças, que enriquecem o fazer pedagógico, inclusive quando trazem concepções que não os permitem transitar, conhecer todos brinquedos e cores, independentemente do significado dado culturalmente, como se pode observar nas falas a seguir:

No outro dia, resolvi mudar: ‘Eu vou dar rosa para todo mundo.’ Foi aquela polêmica: ‘Ai, pro-

fessora, eu não quero rosa.’ Aí fui lá eu explicar que meninos também usam rosa e meninas azul, mas eles sempre ficam indagando, né, porque eles estão usando rosa, porque prato rosa é de menina. Na concepção deles é isso, né! (ANITA).

Sim, até a gente fez uma atividade a respeito da higiene, daí todos tinham que trazer uma boneca ou um boneco, daí o que acontece... Os pais: ‘Ah! Ele não tem boneca.’ ‘Então traz um boneco para dar banho.’ Daí eles sempre indagando, assim, por que o menino tem que trazer a boneca para dar banho. Daí tive que conversar com os pais também, quando eles crescerem eles não vão ter aquele impedimento para ajudar a mãe em casa. Daí foi uma atividade bem interessante, eles deram banho nas bonecas. (ANITA).

De vez em quando eles falam, né, tem esta questão de brincadeira, aí, o amigo está brincando com boneca. Mas ali a gente conversa que, quando, no interior... ali com as crianças a gente fala que isto é normal, que dá para brincar, que não tem nada a ver. Eu falo a mesma coisa para o pai. (LOLITA).

[...] assim, na verdade, quanto às cores e brinquedos, eu vivencio no meu ambiente familiar, meu filho adora bonecas. Meu marido, muito machista, reprime, e tenho que estar intervindo, explicando. (ATENA).

Conversando com as crianças acerca de suas preferências por bonecas e carrinhos, alguns meninos disseram não brincar de boneca porque a mãe não compra ou o pai não deixa. Finco (2003), em seus estudos sobre gênero e educação infantil, alerta sobre as mediações do adulto para a construção de uma cultura sexista que, de certa forma, normaliza comportamentos. Nessa mesma direção, encontramos nos documentos legais referências a valoração e reconhecimento das diferenças concernentes ao meio do qual as crianças são oriundas, do viver em famílias distintas, da proveniência de comunidades étnicas, ambientes culturais e níveis econômicos diversos (BRASIL, 2012). Sobre as relações estabelecidas com as famílias, Bragagnolo e Wiggers (2014) argumentam que as diferentes formas de organização familiar apresentam valores e princípios distintos, todavia, bastante comuns a todas as famílias,

devido ao fato de que é atribuída à mulher a responsabilidade pelo cuidado e saúde dos filhos.

O contexto familiar da criança, segundo Barbosa (2009), é uma ferramenta importante na desconstrução das desigualdades de gênero, envolvendo uma estreita ligação de confiança entre professor(a), criança e família. Para tanto, essa autora pontua a indispensabilidade das famílias nas reuniões pedagógicas, propiciando uma reflexão acerca da responsabilidade compartilhada e do fomento aos sentimentos que despertem o respeito às diferenças. Na fala das entrevistadas, percebemos que não há uma organização de espaço e tempo que propicie este diálogo com as famílias. Na maioria das vezes, as conversas ocorrem informalmente a partir de situações e demandas individuais.

## Binarismos nos modos de organização dos corpos nos espaços educativos

Durante a pesquisa, observamos, em muitos momentos, as crianças falando “aqui é lugar das meninas” ou “é lugar de meninos”. Nessas ocasiões, não houve interferência das professoras, então passamos a nos perguntar o que pode significar esse silêncio. Nessa direção, Louro (2014) considera importante perceber os gestos, as falas e os silêncios presentes no cotidiano escolar.

O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando movimentos de adultos e crianças. (LOURO, 2014, p. 63).

Para Tamanini (2009), nos espaços educacionais se desenvolve um currículo oculto, sendo este muitas vezes despercebido. Por currículo oculto entenda-se um *corpus* cultural que é passado, subjetivamente, de modo consciente ou inconsciente, em cada atividade, em cada

fala, em cada elogio ou reprimenda, em cada olhar ou comentário, direcionado a todas as crianças ou para cada uma delas de maneira específica. A partir desse currículo oculto, dessa lista que existe, mas não é escrita, os discursos são subjetivados por meninos e meninas que se diferenciam por comportamentos, gestos, roupas, brinquedos etc.

Observamos na alimentação as implicações desses aprendizados que podem ser nomeados como currículo oculto. O deslocamento para o refeitório é organizado por filas separadas, de meninos e meninas. No momento da higiene, meninos e meninas utilizam o banheiro em duplas, novamente separados. As brincadeiras no parque têm horários estabelecidos para as turmas e os brinquedos (fantasias, carrinhos e bonecas, baldinhos de areia, bolas, bambolês) são distribuídos em horários distintos. Quando as entrevistadas foram questionadas a respeito das filas, relataram o seguinte:

Eu coloco em fila [risos], meninas e meninas separados. Separadinhos, meninas de um lado, mas por uma questão, sei lá... Sabe que eu não sei por que eu trabalho, mas eu acho bonitinho, fica ali separadinho, certinho. Eu sempre fiz, desde o início. Acho que quando eu já comecei a fazer estágio, eu vi as professoras, ah!, fazendo, e eu fiz assim também. (LOLITA).

Geralmente, nos lugares que precisam ir todos juntos, vamos em filas, meninas e meninos separados [...] apesar que eles sempre dão as mãos para a menina ou o menino da fila ao lado. (ATENA).

Separado, a maioria das vezes separado, meninos e meninas... Então, para não dar muito, assim, fazerem muita bagunça, a gente vem cantando, ou às vezes: ‘Ah! Passinhos de formiga, passinhos de elefante’, para não virem se jogando, né [risos]. Às vezes eu coloco todos juntos, com a mãozinha no ombro, assim, para mudar um pouco [...] (ANITA).

Cabe lembrar que a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014 (SANTA CATARINA, 2014) enfatiza a brincadeira como atividade curricular, momento em que jogos e brincadeiras de faz de conta são concebidos

como elementos indispensáveis ao desenvolvimento humano. Na concepção explícita nesse documento, “Essa atividade não perde sua importância para o desenvolvimento da criança quando ela, aos seis anos, ingressa no Ensino Fundamental.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 40).

Além da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, o Manual de Orientação Pedagógica elaborado por Kishimoto e Freyberger (2012) aponta a brincadeira como forma de a criança vivenciar princípios éticos no momento da discussão das regras, quando aprende sobre o respeito ao lugar do outro e quando compreende a importância de esperar sua vez. Nas brincadeiras de faz de conta ou naquelas consideradas típicas, ressalta-se a importância de promover situações com o objetivo de favorecer a identidade e a diversidade cultural.

No interior das salas do Centro de Educação Infantil observou-se cores diferenciadas para meninos e meninas, filas separadas por gênero, lugares pré-determinados nas mesas. Grande parte das professoras, apesar de não atribuírem papéis perante os brinquedos e brincadeiras, ainda têm interiorizadas cores e certos comportamentos adequados para meninos e para meninas. Uma das entrevistadas demonstrou preocupação em mesclar, ou melhor, intercalar as crianças, colocando uma menina e em seguida um menino para dormir com o intuito de controlar os corpos.

Geralmente peço para intercalar um menino e uma menina, um menino e uma menina, e assim por diante... É que, na verdade, quando deixava livre escolha não deu muito certo, os meninos se agitavam demais e começavam as lutinhas [risos]. Fiz assim e funcionou. (ATENA).

Nesse regime, também mostra Carvalho (2014) que são nas ações do cotidiano que, geralmente, se reproduz o modo de controle social, como um princípio organizador do currículo e das práticas educacionais. “O gênero funciona como um princípio de organização da ordem social e continua sendo usado como um princípio organizador do sistema, da institui-

ção, das práticas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil.” (CARVALHO, 2014, p. 436). As práticas de cuidados corporais das crianças podem promover separações ou misturas de sexo ou gênero, como, por exemplo, o banho e o uso do banheiro, momentos importantes na demarcação de espaços e gêneros.

A escola, nesse sentido, segundo Graupe (2014), deve possibilitar que meninos e meninas sejam respeitados e distanciados de estereótipos de gênero e papéis sexuais tradicionais. Diferente de uma escola conteudista, o desenvolvimento social e afetivo é valorizado. Os princípios de uma educação igualitária, propostos pela pedagogia da equidade, proporcionam um questionamento acerca das desigualdades de sexo presentes, muitas vezes, em histórias e demais práticas cotidianas.

Enfim, uma escola poderá desenvolver a sua proposta pedagógica na perspectiva da pedagogia da equidade somente, se ela primeiramente, vivenciar internamente os princípios da democracia, direitos iguais, a capacidade de dialogar com os seus diversos segmentos de forma ética e justa. (GRAUPE, 2014, p. 406).

Nesse contexto, a função social da professora é fundamental no processo de desconstrução e construção de uma maneira diferente de compreender e interagir com o outro e consigo mesmo. O que se quer enfatizar, portanto, é que a mudança não se dá rapidamente, porque não ocorre na superfície das relações sociais. Não se trata de modificar o discurso, nem de investir em uma mudança que, comumente, permanece restrita nas aparências. Evidentemente que organizar de forma diferente os espaços e tempos torna-se fundamental para uma pedagogia que preze pela igualdade de gênero.

## Considerações finais

Refletir sobre as brincadeiras na Educação Infantil na perspectiva da equidade de gênero nos permitiu constatar que as brincadeiras são momentos importantes para a desconstrução das desigualdades de gênero na infância.

Em primeira mão, um convite a pensar, a olhar sob outro ângulo os binarismos, o modo como nos relacionamos com as crianças e, sobretudo, pensar como as brincadeiras das crianças são expressões/linguagens potentes de mediações pedagógicas. Nesta pesquisa, a partir da narrativa das professoras, podemos refletir acerca da necessidade de um olhar, uma mirada, atento às relações que as crianças estabelecem nas brincadeiras, por envolver compreensões de gênero e, principalmente, refletir para além da separação dos corpos. As professoras apontam em suas narrativas a existência de binarismos sobre gênero e brincadeiras: binarismos atribuídos à diferenciação de meninos e meninas, binarismos nos brinquedos e brincadeiras e binarismos nos modos de organização dos corpos nos espaços educativos.

O reconhecimento de que as brincadeiras na prática cotidiana da Educação Infantil são fundamentais na construção da identidade da criança, na construção de valores, de respeito, nos permitiu identificar relações excludentes ao eleger e naturalizar lugares binários e fixos para meninos e meninas, sejam eles atrelados a cores, a características subjetivas, a modos de separar seus corpos, considerando as dimensões das relações sociais e diferenças de gênero. É importante pensar a brincadeira como uma ação que permite à criança fazer suas escolhas. Contudo, não se pode negar que professoras(es) e adultos familiares geralmente trazem consigo alguns conceitos naturalizados em contextos socioculturais, permeando dificuldades e barreiras na ação pedagógica e educativa, como, por exemplo, a ideia de que meninos não devem brincar de boneca para não virarem gays.

Percebe-se, com isso, que o brincar se constitui como uma experiência na qual a criança vivencia o mundo, exercendo seus direitos e sua cidadania enquanto aprende a respeitar e valorizar a diversidade. Por meio das vivências e brincadeiras, as crianças que frequentam a

Educação Infantil têm oportunidade de se relacionar com adultos e com outras crianças, o que se constitui como experiência formativa dos sujeitos, vindo a contribuir para uma convivência pautada no respeito à diversidade humana. Entretanto, quando a ação da professora da Educação Infantil é balizada apenas pela consciência da necessidade de cuidado e proteção, são perdidas muitas oportunidades de realizar uma prática pedagógica transformadora, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança. Há uma tendência em manter a ordem, em priorizar o silêncio e o pouco movimento, esquecendo-se que a docência e o aprendizado implicam em interação, diálogo e brincadeira.

É pertinente enfatizar a relevância das discussões sobre gênero em âmbito educacional, tanto nos espaços próprios de formação docente, como nos demais espaços que compõem as instituições de Educação Infantil. Aos profissionais da educação, compreender a questão da desigualdade de gênero, bem como o conceito de gênero em si, representa a concreta possibilidade de minimizar condutas bem intencionadas, mas impregnadas de preconceito e desrespeito à diversidade. Além disso, tais diálogos promovem reflexões fundamentais no processo de docência em si, já que podem representar mudanças no modo de pensar e compreender as relações de gênero em sua própria prática pedagógica.

Enfim, nas brincadeiras, observou-se que, se a professora fizer uso das reflexões sobre gênero e educação, estas podem servir como ferramenta/instrumento de problematização de estereótipos tradicionais de gênero (cor azul para menino, menino não chora, menina é princesa, delicada, submissa) e, ainda, se tornarem momentos de reflexão, de desconstrução de desigualdades e da ludicidade, quando as crianças podem transitar e brincar com liberdade. Liberdade de pensar, de se mover, de sentir, de ser criança livre de estereótipos tradicionais de gênero e, por consequência, livre de violências de gênero.



## REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 51-68.
- BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na educação** – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 01 out. 2019.
- BARROS, A. J. S. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BRAGAGNOLO, R. I.; WIGGERS, V. Reflexões sobre o lugar da primeira infância na creche e na pré-escola. *In*: ASSIS, G. O.; MINELLA, L. S.; FUNCK, S. B. (org.). **Entrelugares e mobilidades: desafios feministas**. Tubarão: Copiart, 2014. p. 439-468.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 set. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 fev. 2019.
- BRASIL. Governo Federal. Presidência da República: Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Orientações estratégicas para institucionalização da temática de gênero nos órgãos governamentais**. Brasília, DF: Comitê de Articulação de Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 22 set. 2019.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- CARREIRA, D. (Coord.). **Informe BRASIL – Gênero e Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2011.
- CARREIRA, D. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa/Cladem/Ecos/Geledés/Fundação Carlos Chagas, 2016.
- CARVALHO, M. E. P. Construções e desconstruções de gênero na instituição de educação infantil. *In*: ASSIS, G. O.; MINELLA, L. S.; FUNCK, S. B. (org.). **Entrelugares e mobilidades: desafios feministas**. Tubarão, SC: Copiart, 2014. p. 427 a 438.
- FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pró-Posições**, v. 14, n. 42, p. 89-101, set./dez. 2003.
- FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Leitura Crítica/Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), 2015.
- FLICK, U. Codificação e categorização. *In*: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução: Joice Elias. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 276-297.
- GRAUPE, M. E. Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. *In*: MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O.; FUNCK, S. B. (org.). **Desafios feministas**. Tubarão, SC: Copiart, 2014. p. 389-410.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KISHIMOTO, T. M.; FREYBERGER, A. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: Módulo II**. Brasília, DF: Ministério da Educação Básica, 2012.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. *In*: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7. ed, 2<sup>a</sup> reimpr. São Paulo: Contexto, 2015. p. 137-176.
- MAYRING, P. Qualitative inhaltsanalyse. *In*: FLICK, U.; KARDOFF, E.V.; STEINKE, I. (org.). **Qualitative forschung**: Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt. S., 2007. p. 468-475.
- MEIRELLES, R. **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7. ed, 2<sup>a</sup> reimpr. São Paulo: Contexto, 2015. p. 19-54.
- REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 out. 2019.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- TAMANINI, M.; SANTOS, S. F. dos; BONA SARTOR, G. E. Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais: limites e desafios de um curso a distância. *In*: MINELLA, L. S.; CABRAL, C. G. (org.). **Práticas pedagógicas e emancipação**: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Mulheres, 2009. p. 67-92.
- VIANNA, C. **A mente do bebê**: o fascinante processo de formação do cérebro e a personalidade, 3. ed., ver. e atual. São Paulo: Dueto Editorial, 2011.
- VIANNA, C.; UNBEHAUN, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

Recebido em: 22/09/2020  
Aprovado em: 06/04/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2021

DOSSIÊ	PRAZO
<b>63-2021.3</b> Liege Sitja (UNEB) Lia M. F. Fialho (UECE)	(até) 15 de março 2021
<b>64-2021.4</b> Mary Valda Sales (UNE) Vani M. Kenski (USP)	(até) 15 de abril 2021

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[fialho@yahoo.com.br](mailto:fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resumen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Editoras Científicas:** Lívia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com);

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Site da Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br))

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicit initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Journal's paper:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) On-line paper :**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./



mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

**Contact and informations:**

**General Editor:** Emanuel do Rosário Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>