

Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo

**Débora Cristina de Araujo^I
Lucimar Rosa Dias^{II}**

^IUniversidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

^{II}Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

RESUMO – Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo^I. Neste ensaio propomos evidenciar experiências de crianças pretas em pesquisas acadêmicas e na literatura infantil. Tomando suas vozes como referenciais para a efetiva educação das relações étnico-raciais, discutimos sobre discursos produzidos no ambiente escolar, sendo muitos deles reificadores de estereótipos. Em contraponto, na literatura infantil selecionada, suas vozes acionam novos sentidos acerca de suas trajetórias. Assim, aspectos da formação docente são apontados, com destaque especial à necessidade de uma educação literária que contemple a diversidade étnico-racial. É uma aposta no entrelaçamento de vozes para que possamos esperar histórias mais cheias de vida às todas as crianças, como projeto de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Crianças Pretas. Literatura Infantil. Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT – Voices of Black Children in Research and Literature: hoping is the verb. This essay is intended to highlight the experiences of black children in academic research and children's literature. Assuming their voices as references for the effective education of ethnic-racial relations, we discuss discourses produced in the school environment, many of them reifying stereotypes. In contrast, in selected children's literature, their voices trigger new meanings about their trajectories. Thus, aspects of teacher education are pointed out, with special emphasis on the need for a literary education that contemplates ethnic-racial diversity. It is a bet on the interlacing of voices, so that we can hope for more life-giving stories to all children as a project of anti-racist education.

Keywords: Black Children. Children's Literature. Education of Ethnic-Racial Relations.

Introdução

É muito triste ver a sua filha sendo rejeitada! Mesmo antes de dizer 'Olá!' ela chega perto e todas correm, ela se aproxima, e todas as outras se agrupam, ela chama e ninguém responde. Isolam-na, excluem-na, a machucam. Ela não entende, mas sente. Não reclama, mas entristece. Meu coração parte! Dessa vez eu estava aqui espiando, chorando e pensando em formas de acolher a minha filha. Dessa vez eu chamei ela para o meu colo, abracei, disse que ela era linda e inteligente, falei que a amava. Mas e quando eu não estiver? (Xongani, 2018, online).

Para o Ocidente, a ideia predominante de infância é a da pequenez e da menoridade. Esse momento da vida representou tão pouco que um continente vilipendiado pelo Ocidente, o africano, foi comparado a ela: ser africano é ser criança. O estigma, duplo nesse caso, produz um efeito nefasto quando se pensa na intersecção infância e negritude. O que significa ser criança preta? O que significa ser criança preta no Ocidente?

Se para Frantz Fanon (2008, p. 191) a “[...] infelicidade do homem é ter sido criança” e para Wadji Mouawad (2013, p. 416) “[...] a infância é uma faca cravada na garganta e não é fácil retirá-la”, o que dirá de uma infância atravessada por cores, identidades e corpos diversos, plurais e não normatizados? Estar na infância, em alguns casos, pode custar a vida, a existência como ela é. Crianças pretas, por exemplo, aos três anos interpelam suas mães, também pretas, com perguntas do tipo: “Mamãe, você pode ficar branca?” (Dias, 2015, p. 36); crianças brancas dizem que se pudessem escolher seriam brancas mesmo “[...] porque [caso fossem negras] as pessoas fica[ria]m gozando da gente, ficam falando que é feio” (Fazzi, 2006, p. 118); pessoas adultas, referindo-se a crianças pretas, as chamavam de “[...] filhotes de São Benedito, porque eram o cão em forma de gente” (Cavalleiro, 2006a, p. 57).

E com isso o que sobra de vida, de beleza, de altivez, de orgulho? Se pensarmos os produtos culturais, os materiais didáticos, os brinquedos e os recursos utilizados para branquear, normatizar e colonizar corpos tão pequenos, sobra quase nada. Às crianças pretas e brancas o que lhes é oferecido para constituírem conceitos amplos e positivos da diversidade que compõe o mundo é muito pouco.

Nessa perspectiva, o que se busca neste texto é ouvir crianças reais e ficcionais, com destaque para os discursos sobre/de crianças pretas, presentes em produções acadêmicas e literárias, com o intuito de que tais vozes nos ajudem a pensar em outras possibilidades de trato pedagógico das diferenças étnico-raciais, colaborando nos processos formativos de professoras e professores. Para tanto, reunimos inicialmente estudos desenvolvidos em nível de mestrado e doutorado, oriundos de diferentes regiões do país e produzidos entre os anos 1990 a 2010, cuja característica em comum são discursos de crianças manifestando-se diante de repertórios estéticos e culturais africanos e afro-brasileiros.

Na segunda parte, propomos captar, na produção literária infantil “[...] com temática da cultura africana e afro-brasileira” (Debus, 2017), elementos positivos que reafirmam nas vozes das crianças pretas – desta vez ficcionais – possibilidades enriquecedoras para a educação literária que, por consequência, incide na ampliação de referenciais culturais e de mundo.

Consideramos a educação literária como uma importante aliada às ações pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial, não relegando – é importante frisar – a literatura a uma função didatizante. Uma coisa é a escolarização da literatura que, concordando com Magda Soares (2006), ao se tornar saber escolar, escolariza-se. Outra coisa é entendê-la como a serviço do ensino, num processo de “[...] deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (Soares, 2006, p. 22). Diferentemente disso, a educação literária compreende que a formação de leitoras e leitores, processo iniciado na educação infantil, deve tomar como princípio a necessidade de que as “[...] crianças partilhem o prazer de tomar contato com bons textos e bons livros e sintam que esse prazer contribui para que se reconheçam e sejam reconhecidas como pertencentes àquela comunidade” (Dalvi, 2013, p. 127). E isso inclui, “[...] um ensino de literatura que prime pela diversidade e pela inclusão de todos os grupos étnicos e sociais em seu bojo” (Dalvi, 2013, p. 137).

O desejo é que este texto, repleto de vozes infantis reais e fictícias, ressoe, sobretudo no âmbito da docência e da formação docente, de modo a produzir escutas ativas que observem como as crianças, em especial as crianças pretas, têm enfrentado dramas e conflitos que as condicionam muitas vezes a categorias raciais inferiorizantes e excludentes. Mas também, sobretudo por meio da literatura e da educação literária, que as vozes ecoem indicando caminhos para a construção, no espaço escolar, de um ambiente propício para a produção de subjetividades e identidades positivas, fortalecidas por laços de alteridade, respeito e reconhecimento.

Vozes das Crianças em Pesquisas Acadêmicas

A condição da pessoa adulta investigando crianças é sempre passível de questionamentos, pois o *adultocentrismo* é uma marca imbricada nos modos de se pensar a pesquisa, a escrita e a produção acadêmica. Concordando com Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003, p. 56 apud Corsi, 2010, p. 30): “Por mais aliciante que a frase ‘através dos olhos das crianças’ possa ser, jamais veremos o mundo através dos olhos de outra pessoa, particularmente dos olhos de uma criança. Pelo contrário, veremos sempre o mundo através de camadas da teoria”. Reconhecer tal dimensão e que existem características próprias para se desenvolver pesquisas com crianças, representa reconhecer os sujeitos da infância como protagonistas de suas narrativas.

Nesse sentido, nas pesquisas selecionadas para esta seção, uma das principais características em comum é esse cuidado: de conceber a criança como um ser integral, que elabora, refuta e reconstrói hipóteses acerca de si e do mundo a sua volta. Assim, o tema da identidade é constantemente acionado e sofre atravessamentos do meio e das formas de socialização em que ela está inserida. Isso nos instigou a identificar em algumas pesquisas o que as crianças pensam sobre a questão racial e suas identidades em diálogo com suas visões acerca do mundo, de seus pares, bem como de professoras e familiares.

Para Juliana Pereira da Silva, Silvia Neli Falcão Barbosa e Sonia Kramer (2005, p. 53) “[...] pesquisar com crianças significa poder trazer diferentes situações onde as crianças estão interagindo [...]. Portanto, não só a referência à classe social das crianças é importante na pesquisa, mas indicações de questões como valores [...]”. É partindo dessa compreensão que nas pesquisas aqui arroladas buscamos evidenciar como, nos processos educativos, suas vozes nos informam sobre seus modos de ver sistemas de opressão, como a discriminação racial. Será possível observar nos discursos o quanto contextos socializadores pautados na hierarquização de pessoas contribuem para a construção de saberes sobre a diversidade humana em muitas situações de forma limitadora. Mas, também são perceptíveis as transformações nos discursos quando os processos educativos são comprometidos e quando há a preocupação de oferecer às crianças repertórios culturais ampliados.

O estudo de Angela Maria Parreiras Ramos (2007), cujo objetivo foi compreender as influências exercidas por protagonistas negras de obras literárias em crianças de turmas de progressão de duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, evidenciou uma repercussão positiva entre o público leitor. Por meio da metodologia de pesquisa-ação, durante quase um semestre a autora realizou contação de histórias uma vez por semana em turmas das duas escolas com crianças na faixa de nove a onze anos. Após a narrativa, atividades diversas eram desenvolvidas como: conversas, desenhos, pinturas, recorte e colagem, “[...] nas quais os alunos e alunas tiveram a oportunidade de representarem a si e/ou às personagens demonstrando as características fenotípicas” (Ramos, 2007, p. 23). Em certo contexto de sua pesquisa, a palavra África foi acessada pelas crianças. Num primeiro momento as respostas estavam associadas a questões negativas, muitas vezes relacionadas à miséria: “– Lá tem muitos mendigos. Não é, tia?” – disse uma aluna negra que recebeu imediatamente a concordância dos demais colegas da turma” (Ramos, 2007, p. 57). Mas, após o contato com produções literárias infantis com temática da cultura africana, a perspectiva foi modificada e novas imagens construídas:

- Tia, de onde você tira essas histórias que você traz? Você pega na biblioteca?
 - Não. São meus.
 - Você tem tudo isso? É difícil achar livros assim.
 - Assim como?
- Um silêncio a deixou calada por alguns segundos até que a colega rompeu o silêncio e disse:

- Com histórias da África!
- É isso mesmo, com histórias da África. São tão bonitos [...]. Eu nunca vi! (Ramos, 2007, p. 107).

Pode-se constatar o reconhecimento positivo, por parte das crianças, das estratégias de mediação da leitura feita pela pesquisadora e o quanto isso foi responsável por instigá-las a refletir sobre a falta de acesso a esse tipo de literatura, além de acionar o interesse ao novo acervo que lhes foi apresentado. Isso demonstra as potencialidades da educação literária para a formação leitora crítica das crianças, contribuindo não somente para a construção ou fortalecimento de traços identitários, especialmente para as crianças pretas, mas também – em relação a todas as crianças – para o alargamento do olhar sobre o mundo, permitindo a vivência e a experimentação de outras perspectivas, além de fomentar “[...] experiências comuns, embora singulares” (Dalvi, 2003, p. 127).

Essa tendência já tinha sido apontada em estudo anterior, desenvolvido por Ana Lúcia Silva Souza e Camila Croso (2007), intitulada *Igualdade das Relações Étnico-Raciais nas Escolas: possibilidades e desafios para implementação da lei 10.639/03*. Trata-se de uma consulta realizada em 2005 junto a quinze instituições de educação infantil e fundamental das redes municipais de Salvador, São Paulo e Belo Horizonte acerca da implementação da lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), com o objetivo central de coletar subsídios para gerar recomendações que favorecessem tal implementação. Para tanto, foram ouvidos diferentes segmentos como professoras/es, familiares, estudantes do ensino fundamental e crianças da pré-escola. Com as crianças pequenas, em média com cinco anos, foram realizadas rodas de conversa, contação de histórias e propuseram-se perguntas: primeiramente o que sabiam sobre o Continente Africano e depois o que gostariam de saber. Nas respostas para a primeira questão destacavam-se referências a um local onde existem muitos bichos e outras disseram que não sabiam nada. Apenas as crianças de Salvador falaram sobre “[...] as cores da unidade africana, sua localização no globo terrestre e mencionaram o tráfico de escravos” (Souza; Croso, 2007, p. 54). Já em relação à segunda questão as crianças dos três estados apresentaram um amplo repertório de indagações, tais como:

- Como vivem, onde moram, onde dormem, como são suas casas.
- Como são as crianças e como é a escola.
- Gostaria de aprender como se protegem, como se sustentam e como cuidam dos mortos.
- Por que foram escravizados? Como os negros viviam sendo escravos? Por que os portugueses escravizaram?
- Por que os brancos não gostavam dos negros? Por que os negros não eram tratados como os brancos? (Souza; Croso, 2007, p. 44).

Essa pesquisa captou elementos acerca das curiosidades e indagações das crianças sobre a cultura africana e afro-brasileira, eviden-

ciando tanto que há demanda de aprender por parte delas quanto que esse debate indica a urgência de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, tal como preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Esse documento recomenda o tratamento de temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira pela ótica da resistência da população negra, considerando-a protagonista nos processos de libertação e de constituição de sua *re-existência* na diáspora. Trata-se de uma perspectiva que também converge com a proposição de Nilma Lino Gomes (2012, p. 105), quando nos alerta que a abordagem pedagógica deve produzir um tipo de conhecimento “[...] que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências”.

Segundo o Parecer CNE/CP 3/2004, responsável por ratificar as referidas Diretrizes, “[...] temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar” (Brasil, 2004, p. 6). Isto significa que nada está dado quando se trata de organizar o trabalho na escola a partir de uma perspectiva antirracista, ou seja, é parte da construção de uma pedagogia antirracista ouvir os sujeitos sobre o que querem aprender pois, como foi possível constatar naquela consulta, as crianças pautaram questões muito significativas e que abrem caminhos frutíferos para um efetivo trabalho com a cultura africana e afro-brasileira sob perspectivas distintas do que comumente tem sido oferecido a elas: um olhar histórico e cultural com foco na escravização.

Souza e Croso (2007) indicaram que, no caso das crianças do ensino fundamental, houve a demonstração de interesse em conhecer o continente africano por meio das pessoas que o constituem e não pelos fatos históricos estáticos. Saber *o que comem, onde dormem, como se protegem, como cuidam dos seus mortos* eram temas que as instigavam, ou seja, às crianças interessam as pessoas e suas existências. Trata-se, portanto, de uma demanda interessada sobre uma história viva, feita de gente que as atraem, com foco na aquisição de conhecimento sobre costumes, singularidades e diferenças que se expressam no ser humano e na sua diversidade.

Outro aspecto importante a ser considerado ao se pensar a escola e a educação das relações étnico-raciais diz respeito à própria formação de professores. Uma das situações capturadas pela pesquisa indica a discrepância entre as demandas apresentadas pelas crianças e as práticas pedagógicas com elas realizadas. Durante a atividade com as crianças de cinco anos, uma das professoras explicou-lhes que a utilização do termo *negro* para se referir às pessoas não era correto e recomendava, portanto, um *jeito certo*: “Não é negrinha, é morena que fala, e o menino é branco, cor de pele” (Souza; Croso, 2007, p. 52). Não há dúvidas de que a presença adulta entre as crianças, ratificada pela condição de autoridade docente, dizendo como elas devem se dirigir às outras, impacta de modo crucial suas identidades, incidindo na direta valori-

zação de pessoas brancas, que teriam *cor de pele*, e subalternizando as demais, sobretudo pretas.

Tal contexto, que deveria ser uma exceção à regra, considerando os anos já passados desde a aprovação da lei 10.639/2003, revela-se mais comum do que se espera. Em estudo mais recente, Flávia Carolina da Silva (2016) identificou contextos pedagógicos semelhantes no tocante à compreensão de professoras sobre os pertencimentos étnico-raciais da população brasileira. Com o objetivo de analisar nas ações formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação Curitiba (PR), em que medida a política de formação continuada cumpria as determinações legais que estabeleceram a educação das relações étnico-raciais, a autora apresentou como epígrafe de seu estudo uma passagem observada ainda no período de iniciação científica quando, professora e crianças de quatro e cinco anos conversavam: “– Ele é preto eu sou branco e você é loira, né prof.!?” E a resposta foi: “– Não...eu sou morena você é moreno... e ele também é moreno!” (Silva, 2016, p. 17).

Mais uma vez observamos que, ainda que dotada de intenções aparentemente positivas, a produção de discursos de autoridade por parte de pessoas adultas (e, como já afirmamos: agravada pela condição docente), produzidos com posições eivadas sob uma perspectiva racista, impacta as identidades infantis criando, especialmente, para as crianças pretas, extrema dificuldade de reconhecimento positivo de seu pertencimento étnico-racial. Para Rita de Cássia Fazzi (2006, p. 86) um dos problemas do incentivo, sobretudo na infância, ao uso da classificação *morena* produz uma incerteza sobre a “[...] garantia de tratamento não-discriminatório em outros contextos sociais, em grupos ou em uma outra etapa biográfica da vida do indivíduo”, levando-a à constatação na vida adulta de que “[...] ter sido classificada como *morena* não garante a eliminação do preconceito racial” (destaque da autora).

Mas em discursos como esses observados por Silva (2016) também as crianças brancas são atingidas pois, ao não sofrerem interdição na constituição de suas identidades, constroem um sentimento de superioridade racial, intelectual, estético e cultural (Cavalleiro, 2006b, p. 92), aprendendo, por exemplo que são portadoras de uma humanidade exclusiva, pois seria delas, unicamente, a *cor de pele* humana. Por outro lado, reconhecemos que os limites da professora advêm dos modos como o racismo se configura na sociedade brasileira, caracterizado por uma *etiqueta racial* que “[...] põe ênfase no controle do comportamento de indivíduos do grupo discriminador, de modo a evitar a susceptibilização ou humilhação de indivíduos do grupo discriminado” (Nogueira, 2006, p. 299). Nessa compreensão, o acionamento de informações sobre o pertencimento étnico-racial discriminado – no caso em questão das crianças pretas – não é considerado de *bom tom*: “Evita-se a referência à cor, do mesmo modo como se evitaria a referência a qualquer outro assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor” (Nogueira, 2006, p. 299), ratificando a noção pejorativa atribuída à identidade racial desse grupo.

E as crianças pretas, por meio de suas narrativas, demonstram como tais vivências as impactam. Algumas se lamentam, como captado em outra passagem na pesquisa de Souza e Croso (2007, p. 53), “– Meu irmão é branco e não gosta da minha cor” ou então: “– Ela não quis brincar comigo, eu fiquei triste de mal e não brinquei mais com ela. Aí fiquei triste” (Souza, Croso, 2007, p. 53). O sentimento de desprezo advindo de crianças brancas é outro aspecto marcante nos depoimentos. A pesquisa realizada por Lucimar Rosa Dias (2017) em Mato Grosso do Sul procurou compreender como as relações raciais se expressavam no cotidiano de crianças pré-escolares. Para tanto, realizou observação participante em três escolas e conversou com crianças entre cinco e seis anos sobre o que é ser negro e ser branco. Dentre os vários diálogos coletados que se apresentam na pesquisa este se deu entre a pesquisadora e uma criança branca, após uma atividade que discutia a beleza de uma personagem preta:

- Não, eu falei assim, quem não gosta dela como ela é, da cor preta, é prá ficar de pé.
- Eu não gosto tanto de... é de moreno, e de... como é mesmo?
- Pretos.
- É de... preto. (penso que ela queria utilizar a palavra negro, mas não se lembrou) (Dias, 2017, p. 65).

São as escutas das crianças que indicam muitos dos processos formativos desenvolvidos por adultos, as vezes não intencionais, mas que de todo modo apresentam referências para as crianças nas formas de como interpretar as relações raciais e sociais. A dificuldade da criança dessa passagem em nominar o pertencimento étnico-racial de pessoas e/ou personagens realça o quanto o tema raça/cor é pouco explorado com consistência, o que gera insegurança e uma necessidade de *medir* as palavras para não soar preconceituosa, ratificando, desde muito cedo, a *etiqueta racial* presente nos discursos das pessoas em contexto brasileiro. Para Fazzi (2006, p. 80) atitudes como essas, que transformam a questão racial em assunto tabu, dificultam “[...] a superação de preconceitos raciais arraigados, transmitidos e assimilados desde a infância”.

Mas é também a escuta das crianças a responsável por indicar a constante necessidade de se pensar nas suas subjetividades, seus corpos e modos de existir. A beleza, por exemplo, é um tema recorrente para elas. Algumas dizem que a beleza tem a ver com os cabelos, outras com a cor de pele e, ainda outras, com os olhos. A pesquisa de Fazzi (2006, p. 113), que teve como objetivo “[...] construir um *tipo ideal* de criança preconceituosa, salientando a natureza dos estereótipos constituintes das relações inter-raciais e caracterizando o comportamento, que, do ponto de vista de um sociólogo, pudesse ser identificado como preconceituoso”, identificou a beleza como um critério preponderante na classificação racial de crianças. Investigando duas escolas municipais de Belo Horizonte, sendo uma localizada em bairro de classe média e outra em uma favela, a autora entrevistou crianças entre seis a dez

anos, de diversas séries (anos), organizadas em grupos. Do “grupo de crianças pobres” (Fazzi, 2006, p. 114), Helena, oito anos, autotransformada como *morena*, “[...] não escolheria ser preta porque [...] preto a gente fica sem jeito [...] é porque quando a gente fica preta a gente sente um negócio [...] sente a nossa cor, a nossa pele feia” (Fazzi, 2006, p. 115). E no estudo de Ramos (2007, p. 80), diante da pergunta “Como é que nós sabemos se uma pessoa é bonita?” duas respostas indicaram os olhos como fator determinante: “‘Pelo olho. Se for azul, ela é bonita’ ‘É isso mesmo, quando tem olho azul, a pessoa é bonita’” (Ramos, 2007, p. 80).

Assim, as crianças nos dizem que o pertencimento étnico-racial perpassa suas experiências escolares e, especialmente para as crianças pretas, desenvolve-se um processo de instabilidade de sua subjetividade. Tomando uma metáfora de Fazzi (2006, p. 218) sobre as vivências no ambiente escolar no tocante à questão racial, é possível imaginar um tenso *jogo* de classificação e de autotransformação que incide sobretudo nas crianças pretas, cujo maior drama é o de expô-las “[...] a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos” (Fazzi, 2006, p. 218).

Investigando em uma escola pública da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS) como os discursos de crianças entre sete e oito anos “[...] são produzidos e tramados [...] na sua relação com as bonecas, referentes às diferenças de etnia e características fenotípicas”, Michelle Brugnera Cruz Cechin e Thaise da Silva (2014, p. 610) observaram a seguinte cena:

Três meninas, chamadas aqui de E., J. e N., brincam com bonecas Barbie e uma bolsa cheia de roupinhas. J. segura três Barbies na mão, uma negra vestida de bailarina, uma negra vestida com calça e blusa e uma loira vestida com biquíni. J. pergunta para N.:

J: – Qual delas tu achas mais bonita?

N: – Esta aqui. (Apontando para a Barbie negra vestida de bailarina).

J: – Mas esta aqui tem o cabelo loiro e está de biquíni.

N: – Eu gostei mais dessa! Ela está com roupa de bailarina.

J: – Ela é negra. Nunca vi bailarina negra!

E: – Vamos tirar a roupa de bailarina dela e colocar nesta aqui. (Mostrando a Barbie praia).

J: – Assim fica melhor! (Cechin; Silva, 2014, p. 619).

A brincadeira com bonecas tem sido um fértil momento em que as crianças falam e, a partir da escuta dessas vozes, instiga-nos a pensar sobre suas experiências: o que estão sendo oferecidas pelo mundo adulto para que elas possam construir múltiplos aportes acerca da vida e dos grupos étnico-raciais aos quais pertencem.

Mas outras narrativas também são possíveis. As mesmas autoras identificaram que os significados atribuídos às bonecas negras e brancas podem ser disputados e dependem, em muito, das experiências que as crianças adquirem nos diversos espaços, para além do âmbito escolar, *locus* privilegiado de nossa discussão. Em outra cena, as auto-

ras ouviram de uma criança: “– Profe, pega aquelas tuas Barbies negras! E pega aquela Barbie macumbeira também!” (Cechin; Silva, 2014, p. 623). A criança estava se referindo a uma boneca da Barbie cuja edição, que homenageou a cantora Cindy Lauper, vestia roupa vermelha, lembrando bastante a entidade Pomba Gira³, presente em cultos religiosos, como a Umbanda. O que as autoras apreenderam desse contexto foi o fato de que aquela criança parecia conhecer alguns ritos religiosos da Umbanda porque, ao brincar com a boneca, simulava gestos próprios desses cultos, demonstrando uma relação de afeto e ludicidade nesse processo e evidenciando um raro momento de valorização da cultura afro-brasileira nas práticas infantis capturados por pesquisa.

Entretanto, é evidente, por tudo já apontado até aqui, que a predominância das falas ressalta um quadro negativo que aciona para a necessidade de uma escuta ativa sobre o que nos dizem as crianças acerca da violência simbólica que permeia suas experiências e lhes provocam dor. E quando pensamos principalmente nas crianças pequenas, as imagens, as brincadeiras e o lúdico ganham maior importância pois é por meio desses aportes culturais que elas interagem com o mundo e constroem seus repertórios, suas histórias de vida e suas possibilidades de existência. Entendemos que a literatura, ainda que a despeito de uma suposta desvalorização por parte de crianças maiores, é um dos aportes culturais mais acessíveis e acessados no espaço escolar. Assim, ela pode contribuir efetivamente para a proposta de ampliação dos repertórios culturais, de interpretações sobre o mundo e sobre si mesmas. Além disso, a educação literária, com ênfase na formação leitora crítica, pode fomentar na criança o seu protagonismo, criando a “[...] oportunidade para que conheça a si própria como produtora de sentidos de/em sua leitura” (Simões; Junqueira, 2014, p. 13).

Se tememos ousar em práticas pedagógicas alternativas, no caso, do ensino da leitura, precisamos lembrar da necessária educação literária humanizadora, aquela em que aprender a ler por meio de textos literários é aprender a ler por meio de uma arte, que se manifesta nos textos, encanta, faz rir e chorar, pensar e repensar; que traz o caráter lúdico do jogo; que se instaura na e através da linguagem, permitindo recriações do texto lido, da atividade realizada, do itinerário percorrido, das operações mentais implementadas no ato de ler e do constituir-se leitor em si ao para si (Souza; Giroto; Silva, 2012, p. 176).

Nessa compreensão, o trabalho docente voltado para o reconhecimento das diferentes identidades raciais das crianças ganha um importante aliado pois a literatura infantil, quando bem selecionada, representa um produto cultural que estabelece mediação entre o real e o ficcional, de modo a contribuir para que as crianças pretas possam experienciar sua humanidade tantas vezes negada no plano real. É o que propõe discutir a seção seguinte.

As Vozes Literárias das Crianças

Ainda que aqui façamos alusão às vozes das crianças pretas como personagens em contextos de valorização, é importante ressaltar que o som dessas vozes no plano ficcional era, até pouco tempo, quase inaudível. Um dos principais fatores para tanto é o racismo literário, atuante de modo a invisibilizar a população negra na produção artística brasileira. Aliado a tal fator, a literatura infantil no Brasil foi historicamente vitimada pela condição de subliteratura, pois “[...] à menoridade da infância associou-se à menoridade da produção literária, no interior desse campo cultural” (Gouvea, 2005, p. 81).

Por se tratar de um país estruturado na racialização de determinados grupos sociais sobre outros, em especial indígenas e descendentes de africanos, produtos culturais brasileiros (como a literatura infantil) não conseguiram se distanciar muito de modelos estereotipados ao longo da história. Em mapeamentos sobre a produção literária infantil brasileira, foi recorrente a conclusão de que desde sua criação no Brasil no início do século passado, a condição de crianças indígenas e pretas nessa produção foi e ainda é de sub-representação, estereotipia ou subjugação (Gouvea, 2005; Bonin; Kirchof, 2012).

Maria Anória de Jesus Oliveira (2003) exemplifica como a criança preta foi constante alvo de violência física ou simbólica em produções literárias consagradas nas últimas décadas do século 1920. Na investigação sobre doze narrativas juvenis publicadas entre os anos de 1979 e 1989, ao lado de marcas de inferiorização de personagens negras⁴ crianças e adolescentes, a autora identificou a violência como uma ação recorrente nas tramas:

A maioria dos protagonistas negros sofre agressão física e/ou verbal. A violência física acontece no espaço social em que são situados: 1) Neco (no barraco onde morava, briga e é morto); 2) Carniça, na rua (enfrenta os assaltantes, recebe um tiro); 3) Oldemar (por sorte, escapa dos tiros e da perseguição de cachorros); 4) João (apanhava do pai, é perseguido, preso e confundido com ladrões); 5) Dito (na rua: é confundido com um assaltante, perseguido, preso e é surrado no trabalho e no novo lar); 6) Joca (na escola, no trabalho da mãe e na rua); 7) Tânia, na escola; 8) Geni, na escola; 9) Benê no bairro rico (Oliveira, 2003, p. 109).

Mais recentemente a indústria literária brasileira tem investido em produções visando responder aos anseios de uma sociedade em transformação que tem demandado uma ampliação de direitos ao reconhecimento das diversas identidades. Sem dúvida o ano de 2003 é marcante devido à aprovação da lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou os artigos 26A e 79B da LDB tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Eliane Debus (2012, p. 146), analisando o aumento na quantidade de estudos sobre a temática da cultura africana e afro-brasileira, argumenta que se trata do reflexo, ainda que tímido, da “[...] disseminação de títulos literários no mercado editorial” e re-

futa, em outro texto assinado com Angela Balça, interpretações reducionistas que sugerem uma possível cooptação dos discursos sobre as “etnicidades marginalizadas” (Debus; Balça, 2008, p. 67) por parte do mercado editorial. Para as autoras, é reducionista o argumento de que o “[...] viés mercadológico [aproveitou-se] de um nicho” (Debus; Balça, 2008, p. 66-67), já que tal contexto é fruto também das transformações pelas quais vem passando a sociedade.

Oliveira (2008, p. 5) também reconhece que as últimas décadas têm indicado “[...] inovações em face dos personagens, os quais rompem com ideários racistas e inferiorizantes, conforme prevaleceu até os anos 1980”. Algumas das inovações referem-se ao fato de protagonistas não serem mais “[...] delineados em papéis de subserviência e passividade” e vivenciando experiências nas tramas que envolvem crises existenciais, situando-os “[...] em diversos espaços sociais [...], deixando a cargo do leitor interpretar e redimensionar tais espaços” (Oliveira, 2008, p. 6).

Assim, as modificações sociais têm possibilitado, ainda que muito recentemente, ouvirmos com mais frequência diversidades de vozes infantis na literatura, “[...] espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade” (Aguiar, 2007, p. 18). Nessas condições, as crianças de um modo geral podem participar de um *pacto ficcional* proposto por autoras e autores em que a criança preta apresenta-se rica de experiências diversas – e não mais sob uma única história (Adichie, 2009) – possibilitando a quem a lê, por consequência, a invenção de novos mundos pois:

[...] experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura, não sou mais a mesma de antes, porque tenho comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e realidade. No entanto, aquilo que vivo na fantasia adquiro, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descubro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para o meu cotidiano tais achados e ir transformando minha vida (Aguiar, 2007, p. 18-19).

É com o intuito de fomentar esse debate nos processos formativos docentes voltados para a educação literária que nesta seção realçaremos as vozes literárias de crianças pretas. Concordando com Hércules Corrêa e Aracy Martins (2007, p. 8), acreditamos que a literatura, e neste caso em específico a literatura infantil, é composta de três eixos que são essenciais para estabelecer “[...] diálogos sobre a literatura e seu ensino ou suas mediações educativas na escola e na sociedade”. São eles: culturas, conhecimento e linguagens. Trata-se de eixos que repercutem diretamente nos modos de uma criança ver o mundo por produzirem efeitos cada vez mais benéficos à medida que são ampliados ou explorados, ainda mais porque o texto literário em si não diz tudo, “[...] deixando espaços vazios para serem completados pelo leitor, segundo a amplitude

de seu horizonte vivencial, seus conhecimentos prévios, seus valores, suas expectativas, suas leituras” (Corrêa; Martins, 2007, p. 18).

Nesse intento, proporemos aqui um exercício pouco usual para textos acadêmicos: deslocaremos as vozes literárias de personagens fictícias costumeiramente apresentadas como alvo de análise para a posição de protagonistas no processo de reconhecimento da educação literária. Em outras palavras, serão as crianças pretas presentes nas narrativas (ainda que escritas por adultos) que direcionarão a discussão aqui reivindicada sobre a necessidade de um tratamento adequado do texto literário e de suas potencialidades para a valorização da diversidade étnico-racial.

Inicialmente duas meninas africanas, chamadas Ynari e Arabela, nos contam muitas coisas sobre si. A princesa Arabela (Freeman, 2008), por exemplo, diz que está enjoada de tudo. *Mimada que só ela*, Arabela, que já tem tudo, já nem sabe mais o que quer.

- O que você acha de um par de patins com rubis nas rodas? – sugeriu a rainha.
- Eu já tenho – respondeu a princesa Arabela.
- E uma bicicleta dourada?
- Eu já tenho – respondeu a princesa.
- E um ratinho de pelúcia gostoso de abraçar?
- Eu já tenho – respondeu a princesa.
- E uma zebra de balanço?
- Já tenho.
- E um joguinho de chá? E um carrinho de boneca? E um...
- Eu já tenho tudo isso! – exclamou a princesa. – Agora eu quero uma coisa diferente (Freeman, 2008, p. 11-13).

O que quer Arabela? Aliás, por que Arabela quer algo diferente? Enquanto ela quer tanta coisa, Ynari só quer brincar com as palavras: “– Sempre gostei muito das palavras, mesmo daquelas que ainda não conheço, sabes? Existem palavras que estão no nosso coração e que ainda não estiveram na nossa boca [...]. Nunca sentiste isso?” (Ondjaki, 2010, p. 13).

As diferenças entre ambas são evidentes: uma é mimada e compreende as coisas a partir de suas referências limitadas de mundo; a outra é sensível ao diferente e ao mundo que ainda não conhece.

Ynari foi-se deitar e teve um sonho com muitas palavras novas. Durante o sonho, um velho muito velho que explica o significado das palavras explicou-lhe o que queria dizer a palavra ‘permuta’. Ela fez muitas perguntas a esse velho muito velho e finalmente pensou que uma permuta era uma troca justa, em que alguém dá alguma coisa e também recebe algo, pode não ser do mesmo tamanho, ou da mesma cor, ou até do mesmo sabor [...]. Mas Ynari entendeu que uma permuta é bom que duas pessoas, ou dois povos, fiquem contentes com o resultado dessa troca (Ondjaki, 2010, p. 27).

Permuta com certeza é uma palavra que Arabela não conhece. Sua palavra preferida é *querer*:

- Eu quero... um elefante!
- Um elé o quê? – gritou a rainha.
- Xiii... – murmurou o rei. – Onde vamos encontrar um animal desses? E quem vai deixar que ele fique conosco? Arabela nem quis saber das dificuldades. Ela queria porque queria ter um elefante (Freeman, 2008, p. 14).

Mas, ainda que morem no mesmo continente, Ynari não conhece Arabela. Apesar disso, podemos pensar ficcionalmente na possibilidade de um dia elas se conhecerem. O que aprenderiam uma com a outra? De todas as situações que nos fogem à criatividade neste momento, certamente Ynari ensinaria o significado de permuta à Arabela, a princesa minada. Mas talvez não será preciso, pois outra personagem ajudará nossa protagonista a compreender muitas coisas sobre o mundo. Para a princesa, que tudo quer e tudo tem, Elefante (atenção à mudança na letra inicial maiúscula) é seu melhor presente. Depois de procurarem por sete dias e sete noites, os servos do reino “[...] voltaram no oitavo dia. Com um elefante” (Freeman, 2008). Mas acontece que Elefante ficou muito triste e começou a chorar:

- Ei, você é o meu presente, tem que brincar comigo! – gritou Arabela, impaciente.
- Mas Elefante nem se mexeu. Uma grande lágrima escorreu devagar pela sua tromba. E mais uma, e mais outra. Não demorou muito, e a princesa Arabela estava num lago de lágrimas que alcançava seus tornozelos.
- [...]
- Quero ir para casa! – soluçava Elefante. – Por favor, leve-me de volta.
- Não posso, você é meu presente – protestou a princesa (Freeman, 2008, p. 21-22).

É um grande conflito. A uma princesa-criança, a uma criança-princesa nada se nega, tudo se dá. Como agora ela não podia ter o que mais queria? É bem verdade que esse sentimento de frustração também permeava a história de Ynari. Não da parte dela, que só desejava conhecer mais palavras e ajudar às pessoas, mas dos membros das aldeias por onde ela andava:

- Bom dia, mais velho – Ynari cumprimentou. Mas o mais velho não escutou porque era surdo. Então Ynari falou com ele por gestos e ele entendeu.
- Bom dia, menina – disse, por gestos, o mais velho.
- Diz-me uma coisa: esta aldeia está em guerra?
- Sim, estamos em guerra com outra aldeia.
- E por quê?
- Porque nós não ouvimos os passarinhos, e eles ouvem! E nós também queremos ouvir os passarinhos, as quedas d’água, a voz das pessoas – gesticulou o mais velho.
- Já entendi, mas diz-me uma coisa...
- O que é? – perguntou o mais velho.
- Se eu vou ensinar a ouvir os passarinhos, vocês deixam de estar em guerra?
- Sim. Nós só queremos saber usar a palavra ‘ouvir’ (Ondjaki, 2010, p. 29).

E da mesma forma, nas cinco aldeias por onde esteve, *Ynari, a menina das cinco tranças*, fez uma permuta com os povos: na aldeia dos que não ouviam, ela deu uma trança e eles aprenderam a usar a palavra *ouvir*; na aldeia dos que não falavam ela deu uma trança, eles aprenderam a usar a palavra *falar*; na aldeia dos que não viam, ela deu uma trança e eles aprenderam a *ver*; na aldeia dos que não sabiam cheirar, ela deu uma trança e eles aprenderam a usar a palavra *cheirar*; e na aldeia dos que não sabiam sentir sabor, ela deu uma trança e eles aprenderam o significado de *saborear*. Mas se é uma permuta, o que ganhou Ynari? A palavra que ela ganhou foi *paz*. A guerra a sua volta havia acabado.

Já Arabela ainda demoraria um pouco mais para aprender o significado de permuta. Dissuadida do plano de ficar com Elefante, que só chorava e pedia para voltar para casa, a princesa resolveu atender a tal pedido, mas: “Pelo caminho, a princesa Arabela viu uma porção de bichos diferentes. – Eu quero este, e aquele, e aquele outro também! Elefante foi andando depressa...” (Freeman, 2008, p. 24). Elefante iria mostrá-la algo que ela não conhecia ainda:

Quando finalmente chegaram ao lugar onde Elefante morava, uma elefantinha correu em direção a eles.

– Mamãe! Você chegou bem na hora! E trouxe meu presente com você!

– Sim, filhinha – Elefante respondeu. – E é justamente o que você sempre quis: uma princesinha de verdade! (Freeman, 2008, p. 26-28).

Finalmente o significado de permuta é revelado à Arabela que aprende o quanto o seu desejo também pode ser o do outro. E ambas as protagonistas, Arabela e Ynari, aprenderam que as experiências múltiplas constituem histórias e perspectivas diversas.

Assim como elas, dois meninos – dessa vez brasileiros –, também vivem conflitos existenciais: Nito e Joaquim. Com idades aproximadas, Nito, da história *Menino Nito*, de Sonia Rosa (2006) e Joaquim, do livro *Adamastor, o pangaré* (Figura 1), de Mariana Massarani (2007) enfrentam grandes dilemas. Por chorar muito, Nito foi advertido por seu pai: “– Nito, meu filho, você está virando um rapazinho [...]. Já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora!” (Rosa, 2006). Já Joaquim está indignado com a sua irmã que está prestes a nascer: “– Estou muito zangado porque, em vez de um irmão, vou ganhar uma irmã!” (Massarani, 2007). São dois meninos pretos com conflitos legítimos e que vivem aventuras em busca do autoconhecimento, seus gostos e modos de ver o mundo.

Com a advertência do pai, Nito mudou de atitude, guardando para si todas as dores que antes o faziam chorar. “Que fazer com aquelas lágrimas que havia guardado para ‘aquelas horas’? É... pois é... Nito só tinha uma única saída: engolir todos os choros que tivesse que chorar. Pronto! Estava resolvido! ‘Homem que é homem não chora!’” (Rosa, 2006). Já Joaquim, sem muito mais a fazer a não ser se conformar, “[...] com uma varinha de bruxo que ganhou de brinde no aniversário de um

amigo da escola” (Massarani, 2007) criou um cavalo mágico chamado Adamastor.

Em busca da superação de seus conflitos cada qual, Nito e Joaquim, seguem seus dias. Enquanto para o segundo o tempo segue cheio de muitas aventuras com Adamastor, para Nito, a sua saúde passa a ficar comprometida:

Nito, que corria pra lá e pra cá, foi parando de correr, foi parando de pular, foi parando de brincar.
Ao final de um mês, o menino já não aguentava nem levantar da cama de tanto que pesavam os choros engolidos.
O pai chamou a mãe num canto:
– Nosso filho está doente! Vamos chamar o médico (Rosa, 2006).

Certamente os choros engolidos haviam afetado o modo de ser de Nito. Mas embora Joaquim aparentemente estivesse melhor, a chegada de Adamastor não diminuía a sua indignação: logo sua irmã chegaria. “Passou um mês e... a Ana Luísa nasceu. – Toda a família acha ela linda e parecida comigo. Eu não acho” (Massarani, 2007). O que não acha Joaquim: que sua irmã é linda ou que é parecida com ele? Certamente, se insistíssemos com ele sobre as perguntas, a resposta seria sim para ambas.

O fato é que ambos os protagonistas viviam momentos difíceis. Só com a chegada de “Doutor Aymoré, velhinho simpático que sempre cuidou de plantas e crianças” (Rosa, 2006), Nito pôde explicar seu drama de ter que engolir todos os choros depois que aprendeu que homem não chora. No caso de Joaquim era o choro também, mas da sua irmã, que o incomodava ainda mais: “– A minha irmã ainda é um bebê. Geralmente bebês choram muito. A Ana Luísa tem um pulmão ótimo!” (Massarani, 2007, s/p).

Rumo ao desfecho das tramas, Nito conhece outras facetas da identidade masculina:

Doutor Aymoré ouviu com muita atenção e falou:
– O caso é muito simples: o jeito agora é desachorar todo o choro engolido. [...]
– Eu posso? Mas eu não sou um homem?
– Exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros. Todo homem tem lágrimas e as lágrimas vão rolar pelo rosto. Qualquer rosto: de homem, mulher, criança e gente de idade (Rosa, 2006, s/p).

Já Joaquim, por conta própria, resolve seu conflito com sua irmã que chora muito:

Figura 1 – Ilustração Interna do Livro: Adamastor, o pangaré



Fonte: Massarani (2007).

O que as vozes de todas essas crianças nos dizem? Além de que vivem conflitos, aventuras e experiências diversificadas em função de suas diferentes visões de mundo, dizem que existem variadas maneiras de ser criança preta. Como meninas e meninos, no continente africano ou no Brasil, essas crianças evidenciam a necessidade cada vez mais urgente da ampliação do conceito de infância. As *infâncias*, no plural e múltiplas, possibilitam a superação da estereotipia e da inferioridade historicamente imputadas às crianças pretas na produção literária infantil, além de realçar que, como sujeitos sociais, elas são produtoras de cultura e são responsáveis, na singularidade de suas experiências, por construir a cultura infantil (Gouvea, 2007, p. 114).

Essa autora nos lembra de como as “[...] narrativas e as poesias vêm demonstrando as possibilidades de outros discursos, fundados não numa racionalidade lógica, mas na sofisticação da palavra como signo entre signos, do texto como palco de construção de significados” (Gouvea, 2007, p. 117). Se adicionarmos a isso a compreensão de que ao narrarem suas experiências (ainda que, conforme já assumimos, pela voz de autoras e autores adultos) as crianças pretas passam a existir no imaginário cultural de um público leitor que antes as ignorava, a potencialidade de uma educação literária com obras que reconhecem essas crianças é muito mais enriquecida. Mas é também no trato com o texto literário que a proposta que fazemos é potencializada: se o que mais almejamos é uma literatura infantil que subverta lógicas didatizantes e se apresente às crianças como um produto cultural, garantir a elas o acesso a obras com valorização da diversidade étnico-racial (e não apenas a partir de um grupo) é também reivindicar qualidade literária. E mais: a qualidade literária perpassa também pela assunção, no texto li-

terário, da criança como sujeito social, levando-nos, concordando com Aguiar (2007, p. 56), a pensar num ponto de equilíbrio entre a criança e o adulto “[...] já que certamente o que convencionamos a chamar qualidade literária do que se escreve para crianças se aproxima dos modos de perceber o mundo, próprios do olhar infantil, que nossas lentes adultas, muitas vezes, não permitem ver”.

Um Ecoar de Vozes

Neste texto, as crianças presentes nas pesquisas acadêmicas e na literatura infantil alertam as pessoas adultas sobre si mesmas e sobre a possibilidade incrivelmente revolucionária e emancipatória quando se colocam como crianças que insistem em viver suas vidas com inteireza, resolvendo conflitos pertinentes aos processos próprios da constituição humana e com múltiplas questões do existir. Suas vozes ecoam e nos provocam a pensar a criança tendo em vista “[...] a superação de uma construção etapista, que toma o adulto como ápice dos processos de desenvolvimento, impondo-a [...] uma infantilização de sua experiência” (Gouvea, 2007, p. 113). E, no tocante aos processos formativos de professoras e professores, elas denunciam, alertam e constroem, evidenciando o quanto, acerca da educação das relações étnico-raciais, não é mais possível improvisar. É necessário e urgente “[...] desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 6). E isso não pode se reduzir “[...] a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros” (Brasil, 2004, p. 6), seja na cultura, na história, na economia ou na educação.

Essas vozes ecoam reivindicando que a educação literária se apresente como aliada à superação de práticas pedagógicas improvisadas, por ser ela um campo privilegiado e dotado de ferramentas adequadas ao trabalho com o texto literário de modo enriquecedor e ampliador dos referenciais culturais de mundo. A literatura infantil aciona o olhar lúdico, imaginativo e de fruição (Gouvea, 2007), mas por representar também um “[...] fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade” (Dalvi, 2013, p. 130), ela fornece subsídios consistentes à educação das relações étnico-raciais. Por isso a necessidade de uma formação docente continuada e adequada sobre o trabalho com literatura que “[...] não menospreze o caráter dialético das obras [...] como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente, abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura” (Dalvi, 2013, p. 130).

Por fim, reconhecemos que, ainda que não fosse nosso desejo, neste texto as crianças pretas da literatura infantil se apresentaram mais felizes do que aquelas das pesquisas acadêmicas, talvez porque no plano ficcional seja bem mais fácil concretizar sonhos de que todas as crianças vivam intensamente e ininterruptamente, sem qualquer obstrução à sua existência. Mas como esperar é um verbo, tomamos to-

das as vozes aqui presentes para provocar e aguçar os sentidos de modo que escutemos o que elas têm para nos mostrar, denunciar e ensinar, pois, transgredindo a lógica *adultocêntrica* e opressora, elas produzem culturas em que todas as infâncias, sempre no plural, possam existir.

Recebido em 22 de novembro de 2018
Aprovado em 27 de março de 2019

Notas

- 1 Este artigo integra a seção temática, *Infâncias e Educação das Relações Étnico-Raciais*, organizada por Renato Nogueira (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Míghian Danae Ferreira Nunes (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Luciana Pires Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Nancy Lamenza Sholl da Silva (Universidade Federal Fluminense).
- 2 Embora saibamos da importância da categoria *negro* (pretos e pardos) especialmente para as pesquisas quantitativas, neste texto usaremos o termo *preta/o* no lugar de *negra/o* pois, a partir dos nossos trabalhos de campo, identificamos que é este o mais utilizado pelas crianças, principalmente as pequenas, tanto nas suas autodeclarações quanto classificação racial de pares. Um debate mais aprofundado sobre as escolhas lexicais feitas por crianças para nominar os pertencimentos étnico-raciais próprios e de outrem pode ser encontrado em Fazzi (2006).
- 3 Por isso, provavelmente o adjetivo *macumbeira* foi atribuído a essa boneca. Geralmente a representação da Pomba Gira é associada a uma imagem negativa, marca do racismo religioso contra práticas religiosas de matrizes africanas.
- 4 Manteremos expressões como *personagens negras* ou *protagonistas negros* ao invés de *pretas* ou *pretos* quando no texto original de autoras ou autores assim estiver registrado..

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O Perigo de uma História Única. Tradução: Erika Rodrigues. **TED: Technology, Entertainment, Design**, jul. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript>. Acesso em: 10 out. 2018.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura e Educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. P. 17-27.
- BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. Entre o Bom Selvagem e o Canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. especial, p. 221-238, dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mai. 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006a.
- CAVALLEIRO, Eliane. Relações Raciais no Cotidiano Escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e Fazeres** (volume 1): modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b. P. 82-95.
- CECHIN, Michelle Brugnara Cruz; SILVA, Thaise da. Uma Bailarina pode ser Negra? crianças, bonecas e diferenças étnicas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 610-627, ago. 2014.
- CORRÊA, Hércules; MARTINS, Aracy. O Jogo dos Saberes Literários. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. P. 7-15.
- CORSI, Bianca Rodriguez. **Conflito na Educação Infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele?** 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.
- DEBUS, Eliane. A Escravização Africana na Literatura Infanto-Juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 12, n. 1, p. 141-156, jan./abr. 2012.
- 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 Martins**. Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2017.
- DEBUS, Eliane; BALÇA, Ângela. Literatura Infantil Portuguesa e Brasileira: contributos para um diálogo multicultural. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 63-74, dez. 2008.
- DIAS, Lucimar Rosa. Políticas Públicas voltadas para as Diversidades: a igualdade racial na educação infantil – um caminho a ser percorrido. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 36-59, dez. 2015.
- DIAS, Lucimar Rosa. **Educação Infantil e Diversidade Étnico-Racial: compartilhando experiências**. Curitiba: NEAB, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama Racial de Crianças Brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela**. Tradução: Ruth Sales. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 12, p. 98-109, 2012.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares. Imagens do Negro na Literatura Infantil Brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

- GOUVEA, Maria Cristina Soares. A Criança e a Linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. P. 111-136.
- GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- MASSARANI, Mariana. **Adamastor, o Pangaré**. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
- MOUAWAD, Wadji. **O Sangue das Promessas: céus, florestas, litoral e incêndios**. Lisboa: Cotovia, 2013.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: sugestão de um Quadro de Referência para a Interpretação do Material sobre Relações Raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2006.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros Personagens nas Narrativas Infanto-Juvenis Brasileiras: 1979-1989**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura Afro-Brasileira Infanto-Juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS, 11., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. P. 1-9.
- ONDJAKI. **Ynari: a menina das cinco tranças**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- RAMOS, Angela Maria Parreiras. **Construção da Identidade Étnico-Racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ROSA, Sonia. **O Menino Nito: então, homem chora ou não?** 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- SILVA, Flávia Carolina da. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores/as da Educação Infantil no Município de Curitiba (2010-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões Teórico-Metodológicas da Pesquisa com Crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.
- SIMÕES, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de Leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, Almeria, n. 10, p. 1-23, dez. 2014.
- SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 17-48.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila (Coord.). **Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo; Peirópolis: Ação Educativa; Ceafro; Ceert, 2007.
- SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e Formação de Leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 167-169, jan./jun. 2012.

XONGANI, Ana Paula. (QUEBRANDO O TABU): a mãe, Ana Paula Xongani sobre o racismo que sua filha de 4 anos sofre diariamente. **Youtube**, online, 25 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V47otdVBp3M>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Débora Cristina de Araujo é doutora em Educação (UFPR) e licenciada em Letras (Unespar – Campus de Paranavaí). Professora da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES).

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

E-mail: debbora.a@hotmail.com

Lucimar Rosa Dias é doutora em Educação (USP), licenciada em Pedagogia (UFMS) – Coordenadora do Neab/UFPR e do grupo ErêYá – Educação para as Relações Étnico-Raciais e professora do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1334-5692>

E-mail: lucimardias1966@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.