

# “Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó”: o que dizem as crianças sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira

## Sara da Silva Pereira

 MESTRADO

---

Graduada em Pedagogia e em Letras Português/Espanhol e suas Literaturas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicomotricidade e Mídias Integradas em Educação; mestre em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas ErêYá/NEAB/UFPR e do NEABI/UFAC.

## Resumo

**E**ste artigo é resultante de uma dissertação que analisou como crianças de 3 e 4 anos experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado classificado como literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira; neste caso foi a história **Bruna e a galinha d'Angola** (ALMEIDA, 2009). Utilizamos como aporte teórico referenciais que amparam as discussões acerca dessa literatura, da Educação das Relações Étnico-raciais e dos estudos sociais da infância, elencando autores como: Debus (2017), Araujo (2010), Oliveira (2003), Dias (2007), Trinidad (2011) e Sarmento (2005). Desenvolvemos uma pesquisa-ação em um Centro Municipal de Educação Infantil, em São José dos Pinhais, no Paraná. Dentre os resultados obtidos constatamos que: as crianças interagiram positivamente com a história, inferindo sobre ela e reconhecendo as personagens negras de forma não preconceituosa; utilizaram vocabulário étnico-racial para designar personagens e pessoas; as crianças negras se reconheceram nos personagens negros; havia crianças negras que apresentavam uma identidade étnico-racial positiva e que se mostravam felizes em se reconhecerem como negras.

**Palavras-chave:** literatura infantil, cultura africana, crianças pequenas.

## Introdução

O presente trabalho resulta de uma pesquisa aplicada que teve como objetivo geral: analisar como crianças pequenas, com idades entre 3 e 4 anos, experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

A opção pela nomenclatura faz referência aos estudos de Debus (2017), que destaca que, no âmbito da literatura infantil, esse debate é recente, não havendo um consenso acerca da nomenclatura a ser dada para a literatura escrita sobre o povo negro ou por autores negros, nem mesmo entre os pesquisadores e pesquisadoras da área. A autora enfatiza que os títulos da produção literária para a infância estão divididos em três categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas” (DEBUS, 2017, p. 33).

Concordamos com Debus (2017) quando ela afirma que a primeira categoria sobressai, pois a maioria das produções que circula no mercado editorial nela se insere. Todavia, destacamos que sempre daremos visibilidade aos autores negros e autoras negras dessa categoria, pois eles emergem para mostrar ao mundo que podem, sim, escrever sobre suas histórias e vivências negras contemporâneas, mas também são tão capazes quanto os considerados cânones de escrever sobre muitos outros temas.

Destarte, apresentando a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira como base, a pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado em São José dos Pinhais, Paraná, e teve a pesquisa-ação como proposta metodológica. Essa proposição guiou o trabalho de campo, em que os sujeitos principais eram as crianças, mas os demais envolvidos participaram em regime de colaboração.

A urgência em problematizar a propagação de uma perspectiva negativa em relação ao sujeito negro em importantes artefatos culturais foi apontada por pesquisadores como Rosemberg (1985), Jovino (2006), Araujo (2010) e Oliveira (2003), provocando uma revisão radical na produção de materiais com esse viés, entre eles os livros de literatura infantil.

Amparadas na leitura dessas pesquisas, relacionamos o estudo com nossa prática como professoras na etapa da educação infan-

til. Interessava-nos saber se outras professoras compartilhavam com as crianças livros com personagens negros e como os pequenos interagem com essa literatura.

A primeira etapa consistiu no levantamento em banco de dados para mapear produções científicas que poderiam nos ajudar, e, de início, constatamos o ineditismo do estudo, pois não havia pesquisas que tratassem das crianças de 3 e 4 anos interagindo com livros de temática da cultura africana e afro-brasileira. Discorreremos brevemente sobre esses estudos por acreditarmos que foram referências importantes para o desenvolvimento do nosso.

Em seguida, discutimos como a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira pode ser uma importante aliada no trabalho voltado à equidade racial, contribuindo para a construção de uma identidade negra positiva, ao apresentar boas referências, e propiciando às demais crianças a possibilidade de interagir com a diversidade étnico-racial, aprendendo a respeitar e valorizar as diferenças.

Apresentaremos alguns passos da pesquisa, revelando como compartilhamos a história com as crianças, como tecemos nossa parceria e, finalmente, desvelaremos como as crianças pequenas interagiram com a história **Bruna e a galinha d'Angola** (ALMEIDA, 2009).

## Desenvolvimento

O início da pesquisa se deu com o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a atualização do relatório de pós-doutorado de Araujo (2017), em que este fez um levantamento de teses e dissertações, produzidas de 2003 a 2015, sobre a temática das relações étnico-raciais e da literatura infantil e juvenil. A partir desse exercício, apresentaremos aqui as três dissertações de maior relevância para este estudo.

A pesquisa realizada por Araujo (2010), pela Universidade Federal do Paraná, intitulada *Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil*, analisou os discursos produzidos por professoras e alunos do 4º ano do ensino fundamental a partir das leituras de obras infantojuvenis em sala de aula. O trabalho constatou que se fez presente no espaço escolar pesquisado o processo de hierarquização entre brancos e negros, tanto

na recepção das obras pelas crianças quanto nos materiais, e apurou que: os livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) nem sempre eram disponibilizados às crianças, ficando “preservados” em armários; o acervo acessado por elas não era de qualidade, e poucos livros mostravam a diversidade étnico-racial brasileira. Analisando a produção das crianças, verificou-se estranhamento e interpretação estereotipada no que tange aos personagens negros das obras trabalhadas, por meio de desenhos que revelavam: personagens negros retratados com características europeias e até mesmo tribais, nivelando os povos africanos; o expurgo do outro, que passa a ser inaceitável, ameaçador, feio, uma vez que difere dos padrões hegemônicos.

Ramos (2007) buscou compreender como a identidade étnico-racial das crianças negras se constrói a partir de livros de literatura infantil com personagens negros no estudo *Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas*. Tratou-se de uma pesquisa-ação realizada em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro com duas turmas de progressão. Foram selecionadas obras de histórias da cultura africana e outras com personagens negros protagonistas, e organizadas diferentes atividades com as crianças: desenho, pintura, recorte e colagem. A autora identificou que a utilização desse material, em que personagens negros têm uma presença positiva, contribuiu para a construção de uma identidade étnico-racial positiva, revelando que a presença dele nas salas de aula e bibliotecas deve ser constante.

Bischoff (2013), em *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*, investigou como o trabalho com a literatura infantil de temáticas afro-brasileiras ajuda a discutir e problematizar conceitos de diferenças raciais entre as crianças da pré-escola de uma instituição de ensino da cidade de Portão, no Rio Grande do Sul. Adotando a metodologia de pesquisa com crianças, a autora relatou que subestimou as crianças, levantando a hipótese de que suas falas estariam imbuídas de preconceitos em relação aos personagens negros das histórias trabalhadas. Durante o desenvolvimento do estudo, nomeou sua perspectiva como adultocêntrica, constatando que, quando o assunto era diferença racial, as crianças não demonstravam preconceito.

Essas pesquisas contribuíram para embasar este estudo, uma vez que protagonizaram a escuta de crianças a respeito da literatura que apresenta personagens negros em seu bojo e evidenciaram conceitos e referências importantes e atuais dentro da temática. Verificamos que poucas são as pesquisas que se propõem a ouvir as crianças pequenas a esse respeito, havendo uma variação em relação à idade das participantes.

Destas, somente uma não fez menção a representações negativas das crianças sobre os personagens negros: a realizada na pré-escola, numa região em que a população em sua maioria é branca. As demais relataram que as crianças tiveram dificuldade em lidar com a temática, mas, com a intervenção utilizando a literatura com personagens negros como mote, passaram a demonstrar atitudes mais positivas. Por isso, demarcamos a importância de se ampliarem investigações em que crianças de diferentes idades sejam escutadas a respeito dessa literatura, para averiguarmos se existe uma distinção nos discursos e nos sentidos atribuídos por elas de acordo com a faixa etária.

Essa defesa se dá justamente por acreditarmos que a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira é uma excelente oportunidade para a busca por equidade racial. Em um país em que o racismo mata todos os dias, fomentar ações antirracistas desde a primeira infância torna-se questão de sobrevivência. Compreender as relações étnico-raciais no Brasil não é tarefa fácil, haja vista que o racismo aqui se apresenta de modo cordial, se reafirmando a partir de sua negação, mostrando-se em inúmeras faces e estruturando a nossa sociedade e as relações sociais.

De acordo com Almeida (2018), o racismo pode ser definido como:

**(...) uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 25)**

Identificamos que ele vai além de uma ação individual, constituindo-se num sistema de opressão que atinge as pessoas de maneiras diferentes, legitimando relações de poder de um grupo sobre o outro e criando desigualdades difíceis de serem superadas. Por isso dizemos que o racis-

mo estrutura a sociedade, o que favorece sua manutenção e dificulta sua erradicação. No entanto, cada um de nós tem uma responsabilidade pela sua aniquilação e pode fazer parte nessa luta antirracista, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, conforme pontua Almeida (2018, p. 40):

**Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio oral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.**

A literatura infantil vem ao encontro dessa tomada de posturas, mostrando que é possível construir uma pedagogia que valorize as múltiplas infâncias em todas as suas nuances, utilizando livros e práticas que não reproduzam processos históricos há muito arraigados em nossa sociedade e nos comprometendo com a luta contra todas as formas de opressão, sejam elas expressas nas ações cotidianas, nos materiais didáticos, na literatura, nas relações étnico-raciais, sociais ou de gênero.

Para Silva (2012), a literatura infantil de temática afro-brasileira, além de ser uma possibilidade de referência cultural positiva para crianças negras e brancas, não apenas se distancia, mas se opõe à literatura que aborda somente a cultura europeia, na qual os cânones literários descrevem espaços alheios ao olhar das crianças brasileiras. Para ela, a literatura infantil de temática afro-brasileira supera “(...) de forma positiva, os estereótipos veiculados nas imagens e textos presentes nas literaturas infantis de aproximadamente dez anos atrás, em que a criança negra era representada em condições de inferioridade diante das crianças brancas” (SILVA, 2012, p. 125), pontuando que até bem pouco tempo atrás as crianças negras ainda eram representadas de forma subalternizada em relação às brancas.

Corroborando tal afirmação, Oliveira (2003), ao interpretar 12 produções publicadas entre 1979 e 1989, analisando se houve alguma inovação na caracterização dos personagens negros em obras de literatura infantil, nos aponta que apenas uma das obras analisadas apresentava inova-

ção em relação a essa construção: *A cor da ternura* (GUIMARÃES, 1986). As outras reforçaram estereótipos e situações como: associação do negro à pobreza e escravidão; atenuação do racismo, aludindo à democracia racial e ao ideário de mestiçagem; realce do racismo, pois, na tentativa de denunciá-lo, criaram personagens negros “tecidos à margem dos brancos” (OLIVEIRA, 2003, p. 163); e a construção de uma visão única do povo negro no imaginário do leitor.

A pesquisadora ainda alerta que o tratamento dado ao personagem negro na literatura desta época contribui para uma percepção negativa das pessoas negras sobre si mesmas, o que levaria à negação de sua identidade e de seus valores culturais, buscando uma homogeneização em relação aos padrões hegemônicos. Ela ressalta que as ilustrações também endossam as narrativas, reforçando ainda mais o racismo que se quer denunciar nas obras.

Portanto, para encontrar de maneira mais contundente e positiva a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura foram necessárias políticas públicas de ações afirmativas, fomentadas pelo Movimento Negro como parte de uma luta mais ampla de direitos sociais da população negra. Assim, inclusão do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 pela Lei 10.639/03 coloca na pauta das editoras o apoio a esse tipo de produção, uma vez que torna obrigatório o estudo da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas, preferencialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História do Brasil. Também institui o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (art. 79-B). O artigo 26-A foi modificado em 2008 pela Lei 11.645, quando se acrescentou a ele o estudo da história dos povos indígenas. Outro fator importante para fomentar essa produção foi a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pelo Parecer 003/2004.

Em relação às crianças pequenas, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – documento norteador do trabalho nesta etapa de atuação – já preconizavam as propostas pedagógicas:

**(...) deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem**

**o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2010, p. 21)**

Logo, o impulsionamento dado por essas políticas abre um novo filão ao mercado livresco, o que foi apontado por Debus (2017). Ela apresenta como resultado de pesquisas que mapeiam a produção literária infantil de temática africana e afro-brasileira nos catálogos editoriais brasileiros a constatação de uma ampliação de títulos dentro dessa temática após a promulgação da lei, impulsionando a construção de uma educação antirracista, mas reiterou que ainda existe desconhecimento sobre a referida lei.

Tal afirmação pode ser constatada neste estudo, pois averiguamos que, apesar da legislação vigente, ainda falta muito para se implementar um trabalho voltado para a equidade racial. Verificamos que, no próprio campo de pesquisa, os tempos, espaços e materiais eram voltados ao desenvolvimento das crianças, mas não contemplavam as diversas nuances que compõem a população brasileira em toda a sua diversidade.

A esse respeito, Dias (2007) reforça que, na educação infantil, o cuidar vai além das condições básicas de higiene, saúde, alimentação e segurança, afirmando que os educadores devem cuidar também da subjetividade e da individualidade de cada criança. Assim, também é “sua responsabilidade proporcionar às crianças momentos nos quais referências positivas relativas a todos os grupos humanos estejam presentes, possibilitando-lhes que aprendam a importância da diversidade” (DIAS, 2007, p. 64).

Identificando essas ausências, inclusive de livros que apresentassem personagens negros no acervo, sentimos a necessidade de buscar uma parceria com a unidade no intuito de contribuir com mudanças daquela realidade que estava posta. Então, a opção pela pesquisa-ação atenderia à necessidade de realizarmos um papel mais ativo na realidade dos fatos observados.

De acordo com Thiollent (2011), essa modalidade de pesquisa tem por objetivo a resolução de um problema prático pela tomada de consciência por parte do grupo a respeito do problema ou a produção de conhecimento que seja útil socialmente. Trata-se de uma ação que deve ter um planejamento prévio e depois uma intervenção na realidade estudada, no sentido de buscar soluções conjuntas para a resolução do problema. Portanto,

a pesquisa-ação é sempre do tipo participativa.

Munidas dessas postulações, estabelecemos a apresentação da pesquisa para as famílias, corpo docente e administrativo da escola e crianças participantes, por meio da contação da história **Anansi, o velho sábio** (KALEKI, 2007). Já para uma escuta atenta das crianças sobre a interação delas com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, definimos três estratégias diferentes: audiência de história animada, realizada pelo projeto A Cor da Cultura, leitura propriamente dita e contação da história. Considerando que as crianças de 3 e 4 anos gostam de repetir histórias e se expressam por diferentes linguagens, tais como o corpo nas suas mais variadas expressões, as falas, os desenhos, buscamos variar os modos pelos quais elas entrariam em contato com as narrativas, possibilitando mais tempo de contato com o material e a repetição de momentos com o mesmo livro.

A pesquisa de campo começou com visitas exploratórias ao CMEI, local em que fomos sempre muito bem acolhidas e trabalhamos em relação de parceria. Nessas visitas, catalogamos o acervo, utilizando os mesmos aportes descritos por Araujo (2010) em sua pesquisa, e identificamos a presença de apenas duas obras que tratavam da temática da cultura africana e afro-brasileira em seu bojo: **Princesa Arabela, mimada que só ela!** (FREEMANN, 2005), e **A menina que não era Maluquinha e outras histórias** (ROCHA, 2006).

Verificamos, ainda, que as obras de melhor qualidade não ficavam ao alcance das crianças, nos ditos cantos de leitura, por medo de extravios. A equipe sabia diferenciar os livros com maior qualidade daqueles considerados ruins e preservavam os primeiros no intuito de dar acesso às crianças a uma literatura reconhecida quando estas os levavam para as salas sob sua supervisão. Contudo, tal atitude cerceia o acesso livre das crianças aos livros, precarizando ainda mais sua formação leitora.

Se refletirmos sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, veremos que essa precariedade é ainda mais alarmante, haja vista que na unidade ela se encontrava sub-representada. Por isso, a urgência de pesquisas como esta, que tencionou ouvir as crianças sobre a leitura de livros com essa temática, para que, por meio desses exemplos, possamos dar mais atenção ao acervo literário e diversificá-lo de modo que todas as histórias possam ser contadas, não apenas as con-

sideradas hegemônicas.

Concomitantemente ao levantamento do acervo, realizamos a contação de histórias para as famílias, com o intuito de coletar a autorização de participação das crianças. Na ocasião, apenas três familiares estiveram presentes e mostraram compreensão acerca do estudo e apreciação pela história ouvida. As demais assinaturas foram colhidas em dias alternados, em conversas com os responsáveis e também pelo envio, via agenda, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Colhemos 18 assinaturas, num universo de 20 crianças matriculadas na turma, as quais permitiam inclusive o uso de filmagens para fins de pesquisa. Uma das famílias com que fizemos contato via telefone acenou positivamente, mas o termo voltou sem ser assinado na agenda e, procurada novamente, a mãe não retornou o contato. Já a outra família alegou não desejar que a filha participasse, porque considerava que era “coisa de macumbeiro”, evidenciando um caso claro de racismo religioso. Inclusive solicitou que a criança não ficasse sozinha conosco, mesmo depois de termos conversado reiteradamente com o pai.

Para Hoshino e Bueno (2017), o racismo religioso também é uma das facetas do racismo estrutural da sociedade brasileira, uma vez que o desrespeito e as agressões sofridas pelas pessoas de religiões de matrizes africanas vão além do caráter religioso, circunscrevendo-se na cultura e no modo de existir do povo negro que dessas religiões faz parte. Elas são os principais alvos de racismo religioso no Brasil, sendo constantemente atacadas e expostas à degradação e violência.

Assim, munidas de autorizações, realizamos a contação de história para a equipe do CMEI, a qual foi muito bem recebida e, do mesmo modo, apresentamos a pesquisa às crianças. Foi um momento de muita interação e alegria, pois elas mostraram-se extasiadas. Uma das meninas identificou-se de tal modo com uma boneca Abayomi utilizada na contação que seus olhos brilhavam pelo fato de poder abraçar aquele brinquedo, o que nos remete à importância de referenciais positivos para que as crianças negras se reconheçam, como indicado por Ramos (2007) em sua pesquisa.

Neste estudo, as personagens principais são as crianças, pois a elas nos propomos a dar visibilidade e voz. Não por acreditarmos que não as tenham, mas por constatar que são silenciadas pelas nossas atitudes

adultocêntricas.<sup>1</sup> Então, neste estudo, consideramos que as crianças possuem agência, atuando no mundo de forma competente, construindo culturas e saberes e com direito de participação social, mesmo sob proteção, controle e cuidado dos adultos.

Concebemos a infância como uma categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2005) e consideramos sua multiplicidade, o que por si só já a torna heterogênea, compreendendo que ela não é igual para todas as crianças, cada uma a vivencia de uma maneira peculiar. Demartini (2002, p. 5) afirma que “é impossível tratar dos relatos de crianças pensando que todos eles são da mesma natureza. A questão dessa heterogeneidade dos tipos de criança, do tipo de infância vivenciado, é uma questão que o pesquisador sempre se deve colocar”.

Assim, convictas de que cada criança é única e recepciona de forma diferente as histórias, nos desafiamos a envolvê-las na pesquisa, considerando sua participação e também as questões éticas, que estiveram pautadas desde o início deste projeto, que foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná sob o nº 80143517.4.0000.0102, tendo sido aprovado em dezembro de 2017.

A preocupação com a ética na pesquisa com crianças, de acordo com Fernandes (2016), é relativamente recente, uma vez que esse grupo social sempre foi invisibilizado e sua opinião não era considerada, por acreditar-se que estas, não sendo adultas, não possuíam competência para produzir um discurso com a relevância que a pesquisa demandava. Então, para assegurar a participação das crianças, não bastava a autorização dos pais, mas também sua aprovação. Para tanto, perguntamos a elas e filmamos seu consentimento.

Outra maneira de envolvê-las foi solicitar que se representassem através de desenhos e escolhessem como gostariam de ser chamadas neste estudo. Consideramos o desenho, acompanhado da fala da criança, uma importante ferramenta para conhecê-la. De acordo com Gobbi (2002, p. 71): “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. Ressaltamos que, com isso, não queremos analisar a criança e inseri-la em algum tipo de padrão,

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Rosemberg (1985) em suas pesquisas e que diz respeito a relações desiguais de poder dos adultos sobre as crianças, em que estas são sempre vistas sob a ótica do vir a ser.

apenas observar com sensibilidade para ouvir o que querem nos dizer e que nem sempre expressam por meio da oralidade.

Após essa dinâmica, personagens diversos se tornaram nossos parceiros e parceiras de pesquisa: Luanda, Bruna, Pirata, Flor, Menina Bonita, Caracol, Estrela, Tiranossauro Rex, Anansi, Dinossauro Rex, Princesa, Fada, Homem-Aranha, Vulcão, Super-herói, Chico, Monstro, Menina. Entre personagens mágicos e elementos da natureza, a literatura infantil também se fez presente.

Destacamos que Luanda, Bruna e Anansi são personagens negras das histórias que compartilhamos com as crianças, e aquelas que escolheram esses nomes foram justamente as heteroclassificadas como negras, o que a nosso ver trouxe representatividade para elas. Já a Menina Bonita era uma criança branca que mostrava sensibilidade e respeito ao conviver com a diversidade étnico-racial e que se identificava muito com a personagem da história que ouvira pela primeira vez pela boca de sua professora e jamais esquecera.

Uma dificuldade que encontramos foi discernir de quem eram as falas ao analisar as filmagens que fazíamos durante a pesquisa. Então, confeccionamos crachás junto com as crianças, disponibilizando a elas papel emoldurado, giz de cera de diferentes tons de pele, garantindo que todas tivessem acesso a cores que representam a sua, especialmente as crianças negras.

Essa foi uma atividade muito reveladora, pois constatamos que as crianças tinham vocabulário que identificava as características dos colegas, especialmente tom de pele, cor e tipo de cabelo. Essas identificações por parte das crianças não denotavam, de modo algum, constrangimento entre elas, mostrando que nessa idade a etiqueta racial não está presente e elas se sentem à vontade para opinar sobre a identidade étnico-racial do outro e sobre a sua própria.

Novamente chamamos atenção para Bruna, menina negra que havia se identificado com a boneca Abayomi no momento da apresentação da pesquisa. Durante a atividade dos crachás, solicitamos que as crianças se olhassem no espelho e contassem o que viam, e ela, contemplando-se, toda sorridente, foi logo dizendo: “Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó!”, evidenciando uma autoimagem positiva, autoestima elevada e uma forte identidade étnico-racial.

A partir dessas constatações, percebemos que algumas mudanças já podem ser sentidas no âmbito dos trabalhos com a EREER, pois há evidên-

cias de meninas negras que resistem e estão satisfeitas consigo mesmas sem necessidade de mudanças em seu corpo ou cabelo para se adequar a padrões hegemônicos. Fato este pontuado pelas pesquisadoras Dias, Cardoso e Barbosa (2018), que, ao estudarem infâncias negras e resistência no ciberespaço, reafirmam que há na contemporaneidade “crianças negras que estão produzindo uma narrativa de valorização de seu pertencimento racial” (DIAS, CARDOSO e BARBOSA, 2018, s/p.).

Defendemos que essas formas de resistência precisam ser destacadas nas pesquisas da área, pois mostram que as crianças negras não são passivas nesse processo de racialização a que são submetidas. Segundo Nunes (2016), as crianças negras têm apresentado resistência ao racismo e reivindicado o direito de ser ouvidas. Logo, essa forma de existir e resistir precisa aparecer nas pesquisas da área.

Após a produção dos crachás, dada a ausência de obras de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira no acervo da instituição, elegemos, de nosso acervo pessoal, o livro **Bruna e a galinha d'Angola**, escrito por Gercilga de Almeida (2009) e ilustrado por Valéria Saraiva. Essa escolha se deu por se tratar de uma obra que resgata tradições de matrizes africanas ligadas a conhecimentos ancestrais, apresenta ilustrações que valorizam a estética negra e traz uma menina negra como protagonista, o que pode levar à identificação por parte das crianças que vivenciam situações semelhantes na infância.

Na primeira vez que mostramos o livro às crianças, imediatamente uma delas gritou: “É eu! É eu!”. Era Bruna, novamente se identificando com a personagem, mostrando que as crianças negras pequenas manifestam prazer quando são expostas a imagens positivas de outras crianças como elas.

Após uma escuta atenta, nos diferentes momentos em que compartilhamos a palavra narrada, reconhecemos que as crianças falaram utilizando diferentes linguagens. Nós trocamos olhares e criamos um vínculo, muitas vezes de cumplicidade, diante de algumas passagens. O toque, o abraço, o desenho dirigido às pesquisadoras, Tiranossauro Rex nos chamando de avó durante todo o tempo em que permanecemos no CMEI, Bruna repetindo que ela era a personagem principal da história: tudo isso nos mostrou a interação das crianças com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. A literatura favorece essa troca, esse encontro entre as pessoas, esse envolvimento em torno de algo em comum: as histórias que apreciamos.

Concluímos nossas conversas e categorizamos as informações levantadas no campo de pesquisa, inferindo que as crianças participantes interagiram de forma positiva com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. A identificação apareceu em diversos momentos, tanto das crianças com as personagens quanto delas com as pesquisadoras.

Bruna demarcou o tempo todo que, desde o primeiro contato com as personagens negras, se identificava com elas, mostrando apreciação pelo que via e, como as referências apresentadas eram positivas, sentia-se valorizada e representada. Quantas meninas têm essa oportunidade de ouvir uma narrativa que apresente como personagem principal uma menina parecida com elas?

Este foi outro aspecto muito repetido e observado durante a realização deste estudo: a contribuição da literatura infantil na formação e também na reafirmação da identidade étnico-racial da criança. A esse respeito, Alcaraz e Marques (2016, p. 54) reiteram essa premissa, afirmando que:

**O projeto de uma escola democrática e antirracista, bem como da produção de artefatos a ela destinados, como o livro de literatura infantil e juvenil, pretende ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos no currículo escolar e no fazer pedagógico. Nesse contexto, identificamos a literatura infantojuvenil como discurso que circula nas escolas e que pode operar numa trajetória de (re)construção e fortalecimento da identidade negra.**

A questão da afirmação da identidade étnico-racial é outra categoria de análise e vem sendo discutida ao longo deste trabalho, pois ficou evidente na fala das crianças que as histórias em muito contribuíram para o pertencimento étnico-racial, valorização, formação e reafirmação da identidade.

Identificamos a representatividade como outra dessas categorias, expressa nas falas das crianças que mostraram admiração pela personagem e pelas pesquisadoras, relatando que gostariam de ser elas. As crianças do grupo de Bruna e Luanda as identificaram como parecidas com a menina da história porque tinham o cabelo “cacheado”. Elas ainda identificaram semelhanças entre a personagem da história e sua colega Bruna, e este foi um dos momentos mais emocionantes da pesquisa, porque a menina ficou muito feliz com isso, seus olhos brilhavam e ela sorria o tempo todo ao reconhecer-se nas páginas do livro.

De acordo com Silva (2012, p. 98):

**A literatura infantil é um importante recurso para a formação das crianças no que se refere à apreensão da realidade partindo dos enredos. Ao ser abordada de forma ficcional e apropriada para cada faixa etária, proporciona oportunidade de reconhecimento das identidades, intercâmbio com as histórias de vida ou mesmo de conflitos reais presentes nas tramas e também nas trocas interativas cotidianas das crianças.**

A literatura encontrada no campo de pesquisa durante o levantamento do acervo em momento algum traria essa representatividade às crianças negras, o que pudemos constatar que o livro escolhido possibilitou. Por isso, é importante apresentar outras referências às crianças para que se vejam nas histórias, possam falar sobre elas, apreciar as semelhanças e diferenças encontradas entre elas e as personagens protagonistas, assim como Bruna e Luanda fizeram.

A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira permite momentos como esse, em que as crianças negras se reconhecem e se sentem valorizadas, e as demais têm oportunidade de apreciar, reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial pelos elementos textuais e imagéticos que compõem as obras. Precisamos de mais livros como esse nas mãos das crianças, oportunizando que elas construam sua identidade de forma positiva e sem fragmentações, coadunando com a proposta de uma educação antirracista.

Outra categoria analisada foi a interação das crianças com as pesquisadoras, com os colegas e com a história. Elas sentaram-se em roda, escutaram a leitura e a contação, apreciaram a audiência da história animada e trouxeram dados pertinentes ao falar sobre elas. Isso aconteceu porque, conforme Coutinho (2016, p. 763) pontua, consideramos as “crianças como informantes diretas do seu interesse e disponibilidade de participação” desde o momento em que asseguramos a elas a opção de escolha em fazer parte do estudo ou não.

Por fim, destacamos que as crianças ouvidas nesta pesquisa reconheceram as distintas cores das pessoas e utilizaram vocabulário próprio para nomeá-las, conforme já constatado em pesquisas sobre identifi-

cação da identidade étnico-racial por crianças pequenas (TRINIDAD, 2011). Ressaltamos que, neste estudo, as crianças não mostraram nenhum tipo de preconceito em relação aos personagens negros e muito menos constatamos depreciação por parte de crianças negras em relação à sua imagem, mostrando que se reconhecem como negras e se sentem felizes e satisfeitas.

## Considerações e conclusões: “conta de novo?”

Com a proposição inicial de analisar como as crianças interagiriam com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, iniciamos nossa trajetória em busca das respostas. A pesquisa de campo possibilitou o encontro com as crianças e a constatação de que a literatura infantil a que elas tinham acesso não primava pela qualidade, e que, quando o assunto era a temática africana e afro-brasileira na literatura, com exceção de dois títulos, os livros nem mesmo existiam naquele ambiente. Por isso, para realizar a pesquisa preferimos escolher um dos livros do nosso acervo pessoal.

Ao final, constatamos que as crianças interagiram positivamente com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, inferindo sobre ela e reconhecendo as personagens negras de forma não preconceituosa. Elas reconhecem as distintas cores das pessoas e utilizam vocabulário étnico-racial para designá-las. Há crianças negras que apresentam uma identidade étnico-racial positiva e que se mostram felizes em se reconhecer como negras.

As crianças nos mostraram que ainda têm muitas histórias para contar e estão ávidas por conhecer outras tantas e para ouvir novamente aquelas que lhes deram prazer, como mostrava Homem-Aranha quando pedia: “conta de novo?”. São vozes que reverberam e ecoam, emergindo nas pesquisas e na literatura, mostrando que, quando se trata de crianças pequenas, estas também podem protagonizar suas próprias histórias.

## Referências bibliográficas

ALCARAZ, R. C. M.; MARQUES, E. P. S. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 41, jul.-dez. 2016, p. 50-63.

ALMEIDA, G. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAUJO, D. C. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARAUJO, D. C. **Relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil: a produção acadêmica stricto sensu de 2003 a 2015**. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.

BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Estudos sobre racialidade a partir de pesquisa com crianças na educação infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2013.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 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 República Federativa do Brasil. Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 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”. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COUTINHO, A. M. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, set.-dez. 2016, p. 762-773.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-17.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 319 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). São Paulo, 2007.

DIAS, L. R.; CARDOSO, C.; BARBOSA, A. Infâncias negras e resistências no ciberespaço. **Revista CEDUCE**, 2018, s/p.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação** (online), v. 21 n. 66, jul.-set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FREEMAN, M. **Princesa Arabela, mimada que só ela!** São Paulo: Ática, 2005.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1986.

HOSHINO, T. A. P.; BUENO, W. **RE 494601: O reconhecimento do racismo religioso?** Disponível em: <http://www.jusdh.org.br/2019/04/04/>

re-494601-o-reconhecimento-do-racismo-religioso/. Acesso em: 26 maio 2020.

JOVINO, I. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (orgs.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KALEKI. **Anansi, o velho sábio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

NUNES, M. D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 10, n. 2, 2016, p. 383-423.

OLIVEIRA, M. A. J. **Negros personagens nas narrativas infanto -juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, 2003.

RAMOS, A. M. P. **Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2007.

ROCHA, R. **A menina que não era maluquinha e outras histórias**. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, 2005.

SILVA, L. C. **Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.