



A literatura afro-Brasileira no contexto da sala de aula: desafios para a prática pedagógica¹

Afro-Brazilian literature in the context of the classroom: challenges for pedagogical practice



Marlene do Carmo Meireles

Mestre em Educação

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil.

marlene.costa@edu.pbh.gov.br



Santuza Amorim da Silva

Doutora em Educação

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil.

silvauemg@gmail.com



Márcia Emília Guimarães de Paula Lima

Graduada em Pedagogia

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil.

marciaemilia2009@hotmail.com

Resumo: A prática da leitura literária de livros afro-brasileiros configura-se como ferramenta para a implementação da Lei 10.639/03 em escolas públicas de Belo Horizonte. A legislação determina a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, como perspectiva para o trabalho das questões étnico-raciais. Busca-se desvelar, por meio de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública de Belo Horizonte, as práticas pedagógicas engendradas nas salas de aula, com o objetivo de analisar os temas presentes nos livros de literatura que abordam as relações étnico-raciais. A partir da análise do trabalho de observação realizado na escola, identificaram-se alguns elementos mobilizadores e inibidores das práticas com a literatura infantil associados a essa temática. Esta pesquisa concluiu que no trato com a literatura afro-brasileira há que se investir na interpretação crítica dos livros trabalhados pelos alunos, de modo a possibilitar a reflexão sobre o tema das relações étnico-raciais, visando, ainda, a formação do leitor literário.

Palavras chave: literatura afro-brasileira; práticas pedagógicas; relações étnico-raciais.

Abstract: The practice of literary reading of Afro-Brazilian books is configured as a tool for the implementation of Law 10.639/03 in public schools in Belo Horizonte. The legislation determines the mandatory teaching of “Afro-Brazilian and African History and Culture”, as a perspective for the work of ethnic-racial issues. The aim is to unveil, through field research carried out in a public school in Belo Horizonte, the pedagogical practices engendered in classrooms, with the aim of analyzing the themes present in literature books that address ethnic-racial relations. From the analysis of the observation work carried out at the school, some mobilizing and inhibiting elements of practices with children's literature associated with this theme were identified. This research concluded that in dealing with Afro-Brazilian literature, it is necessary to invest in the critical interpretation of the books worked by students, in order to enable reflection on the theme of ethnic-racial relations, also aiming at the formation of the literary reader.

Key-words: Afro-Brazilian literature; pedagogical practices; ethnic-racial relations.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

MEIRELES, Marlene do Carmo; SILVA, Santuza Amorim da; LIMA, Márcia Emília Guimarães de Paula. A literatura afro-brasileira no contexto da sala de aula: desafios para a prática pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, n. 38, p. 1-18, e20449, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20449>.

American Psychological Association (APA)

Meireles, M. do Carmo., Silva, S. A., & Lima, M. E. G. de P. (2021, maio/ago.). A literatura afro-brasileira no contexto da sala de aula: desafios para a prática pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, 38, p. 1-18, e20449. <https://doi.org/10.5585/38.2021.20449>.

¹ Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que se insere em uma pesquisa mais ampla financiada pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais), que investigou as práticas pedagógicas com a literatura infantil e juvenil, com o recorte na temática étnico-racial.

1 Introdução

Na última década, principalmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura africanas e afro-brasileiras no ensino fundamental e no ensino médio nas escolas brasileiras, o debate acerca da diversidade étnico-racial no meio escolar vem ganhando destaque nos cenários político e acadêmico. Em decorrência dessa lei, diferentes propostas no âmbito das políticas educacionais foram gestadas. Ações importantes implementadas por órgãos governamentais, tais como, formação continuada, presencial e a distância de professores na temática “Diversidade étnico-racial”, publicação de material didático sobre essa temática, incentivo à realização de pesquisas na área e fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), contribuíram para que a lei se materializasse, aos poucos, nas salas de aula.

Em relação à literatura, destaca-se a realização do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), temático, criado por intermédio da Resolução 7, de 20 de março de 2009, cujo objetivo era incluir nos acervos das bibliotecas das escolas públicas obras de referência sobre diversidade, inclusão e cidadania. Tal programa, destinado a atender professores e estudantes da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevê a distribuição, pelo Ministério de Educação e Cultura, de obras de referência elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana.

Em Minas Gerais – de modo mais específico, em Belo Horizonte –, até 2020 houve a distribuição para as escolas da rede, por intermédio do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, da Secretaria Municipal de Educação², de sete kits sobre literatura afro-brasileira e indígena, para o ensino fundamental, e do terceiro kit para a educação infantil. Visava-se com essa ação compor um acervo sobre esta temática específica, a fim de subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula.

Com o desdobramento da Lei 10. 639/03, a produção de materiais didáticos, paradidáticos e, principalmente, literários focados nessa temática cresceu, assim como sua distribuição às escolas públicas do País. Tais acervos temáticos representam hoje um significativo recurso para o trabalho voltado à educação das relações étnico-raciais no âmbito da literatura na sala de aula. Todavia, cabe investigar como esse material tem sido apropriado pelos docentes em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Tal questionamento se faz pertinente quando se compreende que a literatura, nesse contexto, desempenha dois papéis: o de educar e o de promover a fruição. Objetiva-se, com isso,

² A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte conta atualmente 323 escolas, sendo 145 municipais de educação infantil (Emeis) e 178 municipais de ensino fundamental (Emefs), conforme dados disponibilizados no site <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>.

educar o aluno para as relações étnico-raciais, pelo fato de a temática perpassar todas as obras e, também, em razão de suas particularidades, isto é, as características da linguagem literária (capacidade de produzir múltiplos sentidos, de transformar a realidade e de interagir de forma positiva com a infância e a juventude), capazes de levá-lo à fluidez na leitura e à compreensão do imaginário, do lúdico. A formação do leitor aqui analisada não se restringe apenas a sua fruição na leitura, considerando também sua autonomia em relação à construção de significados e à apreciação da literariedade presente nos textos literários. Para a compreensão da natureza literária dos livros, trabalha-se aqui com o conceito de literariedade, entendido como um fato literário, que, segundo Proença (2007, p. 43),

[...] caracteriza-se entre inúmeras outras marcas por uma dupla dimensão articulada: a dimensão semiótica ligada aos signos de que se faz o texto e a dimensão transfiguradora do real. Uma e outra integradas estão por seu turno, na base da dimensão estética que o caracteriza. O texto literário é ao mesmo tempo um objeto linguístico e um objeto estético.

Para investigar o modo como os professores se apropriam dessa literatura em sua prática pedagógica e o papel que ela de fato ocupa nos currículos escolares, optou-se por observar as práticas desenvolvidas em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, visto que pesquisas realizadas no âmbito dessa rede, como a realizada por Oliveira (2009), apontam que a literatura afro-brasileira tem sido utilizada como principal ferramenta para a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas do município.

Quanto à estratégia metodológica utilizada na investigação, adotou-se a abordagem qualitativa e optou-se pelo estudo de caso, de caráter exploratório. No desenrolar da pesquisa, utilizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: observação das aulas e atividades de leitura, registros diários das reflexões sobre a prática pedagógica com a literatura africana e a afro-brasileira, entrevista semiestruturada com os professores e os demais mediadores de leitura, conversas informais com os alunos e análise de documentos.

2 Algumas reflexões acerca da literatura infantil/juvenil

Quando se trata da utilização da literatura infantil/juvenil como ferramenta para a inserção da temática “História e cultura afro-brasileiras” nos currículos escolares, torna-se fundamental conceituar o termo *literatura*. Nessa tentativa, deparou-se com diversificadas possibilidades e com a certeza de tratar-se de difícil tarefa. Concorda-se com Coelho (1982) quando observa que, por se tratar de um fenômeno específico da criatividade humana, a literatura dificilmente poderá ser delimitada por uma definição exata.

Embora se acredite que recuperar a origem do termo *literatura* não resolve o problema de sua definição, optou-se por esse caminho para iniciar as reflexões aqui desenvolvidas. De acordo com a etimologia, o termo *literatura* tem sua origem no latim *litteratura*, “arte de escrever”, a partir da palavra *littera*, “letra”. Até meados do século XVIII, o literato podia ser definido como “indivíduo letrado”, aquele que possuía o conhecimento da arte de escrever, que sabia usar o alfabeto e as normas gramaticais.

De acordo com Aguiar e Silva (1986), a acepção que se tem hoje de literatura remete a “poesia e eloquência”, “certa forma de prosa”. Tal acepção é corroborada pela definição encontrada no *Dicionário Aurélio*, como a “arte de escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso” (FERREIRA; 1995). Aguiar e Silva (1986) esclarecem que foi na segunda metade do século XVIII que o termo *literatura* recebeu oito principais acréscimos semânticos, havendo, inclusive, divergência entre eles. Foi a partir dessa evolução semântica que a palavra *literatura* passou a ter os significados que a caracterizam hoje.

Em linhas gerais, o texto literário é compreendido como fruto da imaginação criadora do homem. Tem como função mais do que representar, recriar ou subverter a realidade. Cândido (1972) constrói assim seu conceito de literatura:

Arte, e, portanto, a literatura é uma transposição do real para o ilusório, por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CÂNDIDO, 1972, p. 53).

De certo modo, pode-se dizer que a literatura infantil insere-se nesse universo conceitual e se articula com a concepção que a sociedade tem da infância, uma vez que se destina a esse público específico. Para Cadermatori (2014), “um livro de literatura infantil, portanto, constitui uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atende seus interesses e respeita as suas possibilidades” (CADERMATORI; 2014, p. 199). Enquanto veículo de comunicação, o texto literário é entendido como objeto cultural. Por se tratar de mais uma das representações culturais presentes na sociedade, deve ser analisado tanto por seus elementos estéticos como por sua capacidade ideológica discursiva, conforme adverte Regina Zilberman:

A literatura infantil converte-se num dos responsáveis diretos pela configuração de um horizonte de expectativas na criança. Ao contrário de outras modalidades artísticas, que se defrontam com um horizonte solidificado, a literatura infantil possui um tipo de leitor que carece de uma perspectiva histórica e temporal que lhe permita pôr em questão o universo representado. Por isso, ela é necessariamente formadora, mas não no sentido escolar do termo; e cabe-lhe uma formação especial que, antes de tudo, interrogue a circunstância social de onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela. Nesta medida, o gênero pode exercer o propósito de ruptura e renovação congênita à arte literária, evitando que a operação de leitura transforme seu beneficiário num observador passivo dos produtos triviais da indústria cultural (ZILBERMAM, 1982, p. 121).

A leitura literária, nessa perspectiva, não é apenas uma ação cognitiva, em que o leitor processa informações em função de suas experiências e de seu conhecimento de mundo, nem é apenas uma ação afetiva, em que ele busca somente o prazer da fantasia, em um espaço marcado pela estética e pela ludicidade. Ler deixa de ser uma ação meramente subjetiva para se tornar uma prática social, que possibilita ao leitor a ruptura com seu universo individual e sua inserção em um espaço social de interação com o texto. O ato de ler acontece, então, por meio do comportamento ativo do leitor sobre o texto, e não mais do comportamento passivo diante do discurso literário (BRITO; 2003).

O texto literário, por sua especificidade, possibilita que a criança perceba a realidade em suas múltiplas significações e atue sobre ela. Torna-se, então, um veículo de mediação das relações entre a criança e o mundo (COELHO, 2000). Este exige do leitor uma postura de mobilização dos conhecimentos que ele já possui e das informações e representações de mundo que o autor lhe fornece, por meio de seu discurso. Além disso, é importante considerar que a literatura infantil/juvenil forma e produz sujeitos e sentidos sobre o mundo, além de disputar espaços com discursos oriundos de diferentes instâncias e ambientes, a saber: familiar, religioso ou midiático. Ou seja, com base nessa perspectiva, a literatura pode ser propagadora de discursos que influenciam crenças e atitudes (SILVA; FREITAS, 2016).

A literatura é considerada um veículo capaz de modificar a consciência de mundo do leitor. Partindo desse pressuposto, Bordini e Aguiar (1993) declaram:

O texto literário é plurissignificativo e sua riqueza polissêmica é um campo de plena liberdade para o leitor, proporcionando-lhe prazer, por mobilizar mais intensa e inteiramente sua consciência, sem obrigá-lo a manter-se restrito às amarras do cotidiano. Fornecendo-lhe um universo mais carregado de informações, leva-o a participar ativamente da construção dessas, forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta (BORDINI, AGUIAR, 1993, p. 15).

É nesse contexto que se insere a literatura infantil/juvenil afro-brasileira, que detém em sua forma e conteúdo características que a definem como literatura e, também, a especificam como a temática que se propõe a desvendar o universo das culturas africana e afro-brasileira e a retomar

símbolos da cultura africana, a fim de possibilitar a revisão de estereótipos em relação à cultura e à figura do negro, constituídos ao longo da história política e literária do Brasil.

Em relação aos critérios que inserem a literatura no status de literatura afro-brasileira, Duarte (2008) aponta, além da presença dos personagens negros: a abordagem do universo histórico e cultural africano, a autoria das obras e o comprometimento dessas com o universo e a problemática africana. Duarte (2008) observa, também, que a linguagem, como marco referencial da arte literária, não pode ser desconsiderada, pois

[...] a linguagem é, sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural do texto literário. Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível já a partir de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua (DUARTE, 2008, p. 18).

Martins e Cosson (2008) apresentam aspectos de estudos que se detiveram nas obras literárias do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), temático, citando como uma das características específicas da temática étnico-racial presentes nelas personagens históricas negras em narrativas de base cultural e de denúncia, bem como elementos de afirmação e representação da identidade negra em narrativas que revelam uma visão positiva da etnia³ africana e afro-brasileira.

Em um primeiro momento, é possível concluir que existem uma articulação e uma interação entre a linguagem, que apresenta discursividade e semântica próprias, a intencionalidade, que se configura também no público a que essa literatura se destina, e o ponto de vista do autor, comprometido com o universo e a problemática africana, os personagens negros e os cenários, que procuram representar o universo africano. Tudo isso confere à literatura o status de literatura afro-brasileira (DUARTE; 2008).

Pesquisas como as de Gouvêa (2005), Debus (2009), Oliveira (2010) e Freitas (2014) promovem uma discussão da representação do negro nas literaturas infantil e juvenil contemporâneas, apontando particularidades e especificidades da literatura de temática étnico-racial, reafirmando a omissão, durante muitos anos, da representação do negro nas obras literárias brasileiras. É consenso entre os pesquisadores que durante muito tempo a literatura ocultou e ignorou a representação das culturas africana e afro-brasileira e que nas poucas obras em que o negro era representado os papéis desempenhados por seus personagens eram de subserviência, vitimização e inferioridade, veiculando uma visão estereotipada dele, em um discurso, por vezes, racista e preconceituoso.

³ Nesse caso, a palavra *etnia* substitui a palavra *raça*, referindo-se ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros brasileiros.

Em algumas obras contemporâneas pesquisadas, já se observa a inclusão de personagens negros, inclusive como protagonistas, desempenhando papéis sociais outrora destinados apenas às personagens brancas. Obras literárias que trazem esse novo enfoque da representação do negro, no entanto, são pouco expressivas em relação à literatura eurocêntrica e ainda trazem aspectos temáticos e ideológicos que merecem um olhar mais atento e crítico. Oliveira (2010) adverte que, embora as obras tragam elementos que sugerem a afirmação identitária negra, faz-se necessário efetivar a análise dessas produções, uma vez que ainda se vive em uma sociedade racista.

Pesquisas como a de França (2006), Oliveira (2003), Queiroz e Passos (2012) e Freitas (2014) investigaram os discursos veiculados por obras literárias que compõem os acervos nacional e municipais que tratam da diversidade racial, os quais enfatizaram que há elementos positivos e negativos que permeiam o trabalho que tangencia as relações étnico-raciais. Nos últimos anos, tem-se observado a evolução do protagonismo do personagem negro na literatura infantil/juvenil brasileira. Se durante muito tempo o negro foi apresentado em situações subalternas ou pejorativas e de forma estereotipada, atualmente observa-se um movimento de alteração nessas representações. Os personagens negros são retratados em diferentes contextos sociais, com caracterizações bem construídas, com vistas a difundir uma imagem positiva e, sobretudo, o fortalecimento de sua identidade.

3 A literatura africana e a afro-brasileira no cotidiano escolar: desafios para a prática pedagógica

Considerando o ambiente da escola como uma possibilidade de interação de diferentes culturas, etnias e religiões, reconhece-se cada vez mais seu importante papel na formação de identidades. A pluralidade cultural deve ser considerada nesse espaço, o que, para Canen e Moreira (2001, p. 16), “implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares”, podendo, assim, constituir-se em importante espaço para a produção de novas identidades culturais.

Trata-se, também, de um lugar de escolhas feitas pelo professor em seu cotidiano, na medida em que o currículo é determinado por princípios morais e éticos. A práxis pedagógica é sensivelmente marcada pela ideologia do professor, por suas escolhas temáticas, por sua abordagem, pelos argumentos utilizados para dar conta dos conteúdos e, até mesmo, pelos materiais usados, os quais se constituem como elementos fundamentais para a formação da identidade dos alunos (GOMES, 2007). Essa pesquisadora salienta que se encontram na prática

pedagógica diversos elementos que a influenciam, como, a própria trajetória escolar do docente, sua formação profissional, seus valores e crenças, seus conhecimentos e sua condição sociocultural.

O trabalho com a construção de identidades culturais está fortemente atravessado pelas questões que norteiam a prática pedagógica. Como afirma Veiga (1992, p. 16), trata-se de “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. Portanto, uma vez que reflete posicionamentos políticos também em relação ao conteúdo cultural, para que contribua para a formação de identidades culturais e para o questionamento de crenças e valores enraizados na sociedade, torna-se necessária sua real articulação, mediante a elaboração de um currículo que incorpore a diversidade cultural – ou seja, os aspectos que representam particularmente as diferentes culturas que se inter-relacionam nas escolas. É preciso atentar, no entanto, para que a diversidade não seja tratada como desigualdade, conforme adverte Gomes (2007):

Por isso, a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada (GOMES, 2007, p. 19).

Uma análise histórica dos currículos escolares brasileiros deixa transparecer a exclusão do negro como uma das matrizes de constituição de seu povo. Pesquisadores do campo do currículo mostram que, “na tentativa de ser sem cor, neutra e transparente, a escola acaba silenciando desigualdades, tornando invisível a maior parte dos alunos”, como postulam Carvalhar e Paraíso (2010). De outro lado, o que comumente se observa no âmbito da escola é que o trabalho com a temática relacionada com a história da África e da cultura afro-brasileira se enveredou por caminhos que levaram a uma pedagogia de eventos⁴, ou pedagogia do exótico⁵, o que não contribui de forma positiva para a formação da identidade dos alunos. Elementos e materiais comumente utilizados e expostos nos murais das escolas tendem a privilegiar a representação da etnia branca e negam às crianças negras referências essenciais para o fortalecimento de sua identidade (CARVALHAR E PARAÍSO, 2010).

A Lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, abre caminho para novas visões sobre essa cultura e essa história afrocêntricas, ausente até há pouco tempo dos currículos escolares, e possibilita que os Projetos Político-Pedagógicos das escolas (PPP) reorganizem as concepções sobre o tema, tornando visíveis a memória e o

⁴ Trabalho pedagógico centrado em datas como “Dia da Abolição da Escravidão” e “Dia Nacional da Consciência Negra”.

⁵ Trabalho pedagógico que privilegia aspectos da cultura, como, culinária, danças, música, artesanato e vestimentas.

patrimônio construídos pelos africanos e seus descendentes, para, dessa forma, proporcionar aos alunos elementos culturais que favoreceram o desenvolvimento de sua identidade.

O trabalho e a mediação com o texto literário podem contribuir para a construção de uma identidade negra positiva, visto que, para ler um texto literário, o leitor precisa ativar conhecimentos e habilidades que vão além da decodificação de símbolos ou da interpretação linear. Cosson (2006) alerta que tais conhecimentos precisam ser ensinados – ou seja, para se tornar um leitor, o aluno precisa ser inserido em um processo de *letramento literário*. Explica o autor:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentido. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2006, p. 120).

Importa saber, então, como o ambiente escolar tem se empenhado para criar uma identidade negra positiva em seus alunos e valorizar a diversidade cultural, comprometendo-se, assim, com a luta pela educação para a equidade social.

Neste trabalho, a título de contribuição, formulam-se algumas observações referentes às práticas observadas em uma escola pública de Belo Horizonte.

3.1 O projeto Bruna e a galinha-d'angola

Antes de discorrer sobre este projeto, é necessário apontar que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

Partindo desse pressuposto, o projeto de trabalho com o livro *Bruna e a galinha-d'angola*, desenvolvido nas turmas de 3º ano da Escola Municipal Piratininga⁶, foi planejado como uma sequência didática interdisciplinar. Os doze dias de atividades foram acompanhados pelas pesquisadoras. Destaca-se que outros livros foram incorporados ao projeto à medida que este era desenvolvido.

A atividade planejada para motivar os alunos em relação ao projeto literário consistiu em explorar a música “A galinha-d'angola”, uma musicalização da poesia de Vinícius de Moraes de mesmo título, em vídeo. A professora discorreu sobre sua autoria, explicando sobre a

⁶ A opção pela Escola Municipal Piratininga, situada no bairro Venda Nova, em Belo Horizonte, levou em consideração os diversos projetos sobre a literatura afro-brasileira ali desenvolvidos, divulgados em encontros de profissionais da rede municipal, e a política de formação continuada para o trabalho com as relações étnico-raciais.

musicalização da poesia de Vinícius de Moraes. Posteriormente, entregou uma cópia da letra aos alunos e lhes pediu que acompanhassem a música enquanto ouviam sua reprodução em CD. Logo após, seguiram-se a leitura e a interpretação da letra da canção, explorando a estrutura do gênero. Para finalizar esta primeira atividade, os alunos receberam uma folha com o desenho da galinha-d'angola, para colorirem e pintarem. As orientações da professora foram para que usassem lápis preto ou cinza.

Não foi feita nenhuma relação entre a galinha-d'angola e o país africano, Angola. As peculiaridades sobre a galinha descritas por Vinícius de Moraes na poesia foram pouco exploradas, assim como a literariedade da poesia. Apesar de utilizar o recurso da internet, a professora não apresentou nenhuma fotografia da galinha-d'angola. As imagens reproduzidas no vídeo foram de desenhos da galinha em animação. Assim, no momento de colorir a galinha-d'angola, os alunos tiveram como referência tão somente as imagens do vídeo.

No final da aula, a professora informou os alunos sobre o livro *Poá*, de Marcelo Moreira, que conta a história de uma galinha-d'angola. Ela retirou um exemplar na biblioteca e tentou fazer a leitura para os alunos. Contudo, isso não foi possível, porque as ilustrações eram pequenas, dificultando a visualização e a interpretação do enredo pelos alunos.

Poá é um livro de imagens. Conta que a galinha d'angola que tinha problemas de visão e via imagens distorcidas ou desenhos geométricos nas penas das outras galinhas. Na primeira apresentação do livro, as crianças não conseguiram perceber os desenhos que a personagem Poá enxergava nas penas das outras galinhas. Após essa experiência, mediante o uso de Datashow, foi possível fazer uma boa leitura das ilustrações.

A professora orientou a interpretação da história de acordo com o seguinte questionamento: “Poá queria ser diferente das outras galinhas?” Tal questionamento baseou-se no desfecho da história, quando Poá coloca óculos e consegue enxergar “normalmente”, mas, ao mesmo tempo, fica diferente das outras galinhas. Embora o tema da história seja as diferenças, a discussão não tratou sobre as diferenças que as pessoas enxergam em outras nem como isso interfere em sua convivência social. As crianças acabaram por aceitar a interpretação de que Poá queria ser diferente, e por isso colocou os óculos.

Embora algumas crianças tenham interpretado que não se tratava de uma busca por ser diferente, mas de uma maneira de enxergar melhor as coisas, o enfoque fixou-se apenas na aceitação das diferenças, do modo como se deve aceitar que as pessoas tenham gostos diferentes: “O que é feio para alguém pode ser bonito para outra pessoa. As pessoas se vestem de forma diferente, por

exemplo, mas devemos respeitar, pois faz parte da cultura. Não devemos julgar se é certo ou errado” (informação verbal).⁷

Como se vê, a diversidade cultural não foi valorizada, mas sim constatada. O conceito de cultura aqui trabalhado é o de que não existem culturas certas ou erradas, mas formas diferentes de ser belo. Foram desconsiderados nessa discussão os diversos conceitos que atualmente se atribuem ao termo *cultura*, restringindo-o ao conjunto das ideias sobre determinado assunto – neste caso, a beleza. Sabe-se, no entanto, que um trabalho voltado para a valorização da diversidade cultural deve, segundo Canem (2001, p. 92), “superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças”.

Como atividade de arte, com o objetivo de trabalhar a interdisciplinaridade, a professora planejou a confecção da galinha-d’angola, utilizando caixas de leite pasteurizado. Outra atividade desenvolvida para motivar os alunos foi a leitura da lenda africana “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas”, da cultura oral africana. Segundo a lenda, o sul da savana africana passava por um terrível período de seca. A esperança de chuva já não existia mais. Daí, surge uma nuvem escura surge no céu, que, no entanto, é espantada por um desajeitado elefante. Diante do desespero de todos, a galinha-d’angola percorre a savana atrás da nuvem de chuva, suplicando por sua volta. Comovida pela perseverança da galinha, a nuvem não só atende a seu pedido como lhe presenteia com o brilho das gotas de chuva, que, caindo sobre suas penas negras, as salpicam de pintas brancas, transformando-a numa das mais belas aves da Terra.

A professora trabalhou a versão da lenda do livro *Outros contos africanos*, de Rogério Andrade Barbosa. Ela procedeu à leitura da lenda e, depois, a sua interpretação, contemplando os fatos ocorridos e o sacrifício da galinha-d’angola em busca da chuva, que foi recompensado com a beleza de suas penas pintadas de branco. Portanto, a beleza exótica da galinha-d’angola foi o tema central da discussão com os alunos.

Não obstante os aspectos positivos observados na prática da professora, outros poderiam ter sido contemplados, como aqueles associados à cultura oral africana, presentes nas várias lendas que explicam, por exemplo, a origem do universo e dos fenômenos da natureza ou a existência dos Griots⁸, que preservam a tradição oral africana. O livro, que contém outras lendas africanas, não foi apresentado para os alunos.

Encerradas as atividades de motivação, os alunos puderam, enfim, conhecer a história que fez surgir o projeto literário. O livro conta a história de Bruna, uma criança descendente de

⁷ (Explicação da professora em classe. Dados do diário de campo – junho de 2015).

⁸ Griot é uma figura importante na sociedade africana, conhecedor da genealogia e da história de seu povo e verdadeiro guardião da tradição oral da maioria dos países da África Ocidental. Sua função primordial é informar, educar e entreter, por meio das histórias contadas ou cantadas (Silva, 2013).

africanos, que gostava de ouvir as histórias contadas por sua avó sobre a África. Ela morava em uma aldeia e não tinha muitos amigos. Um dia, ganhou de seu tio uma galinha-d'angola, e com ela começou a brincar, o que chamou a atenção de outras crianças da aldeia. Fez amigos, e todos se habituaram a brincar com “Conquém”, a galinha-d'angola. Um dia, Conquém, enquanto ciscava no quintal, encontrou um velho baú, que continha panos vindos da África, o qual pertencia a sua avó de Bruna. Nele, havia também desenhos que contavam antigas lendas africanas, como a da criação do mundo, que a avó, emocionada, contava para as crianças. A descoberta de Conquém mudou a vida da aldeia. A partir daí, os moradores passaram a viver das histórias que perpetuavam nos panos que confeccionavam.

A história foi lida pela coordenadora para todos os alunos, não apenas para as turmas que estavam participando do projeto. Em sala, a professora retomou a história, apresentando-a, desta vez, em vídeo. Segundo ela, seu objetivo era colocar os alunos em contato com “outras formas de leitura” a partir da mesma história. O vídeo faz parte do material divulgado pelo projeto “A Cor da Cultura” (livros animados). A discussão sobre a história focou apenas os aspectos culturais do continente africano, especialmente nas diferenças culturais entre a África e o Brasil. A professora citou exemplos de sua vida pessoal em que as diferenças culturais encontraram-se presentes. As semelhanças culturais que aproximam os dois povos não foram discutidas. Assim, não se oportunizou aos alunos a identificação com a protagonista da história.

A falta de identificação apontada foi confirmada por algumas alunas, que representaram Bruna na exposição de culminância, em que elas se pareciam com a personagem. Apenas duas alunas disseram se parecer com Bruna, porém apenas fisicamente. Quando a pergunta passou a tratar das preferências da personagem e da relação com a avó e os amigos, as respostas mudaram. As crianças, finalmente, conseguiam perceber que gostavam das mesmas coisas e que tinham experiências parecidas com as de Bruna. Porém, para a maioria dos alunos Bruna foi retratada como “uma criança negra, porque veio da África, onde quase todos são negros” (informação verbal). Nesse momento da discussão, observamos um número significativo de alunos que verbalizaram informações equivocadas sobre a África, as quais não foram problematizadas, por exemplo, as línguas faladas na África, a formação da população e aspectos culturais, evidenciando total desconhecimento sobre o continente.

Na aula seguinte, a professora leu novamente a história, mostrando as ilustrações e fazendo uma breve interpretação de cada parte da história. Logo após, entregou aos alunos um resumo da história, que foi lido silenciosamente e, depois, em voz alta. Em seguida, realizou uma interpretação, por escrito, fazendo perguntas sobre a localização de informações explícitas no texto. Como

atividade de arte, procedeu-se à “montagem” da personagem Bruna. Os alunos receberam uma folha com a silhueta dela, para colorir e desenhar seu rosto. Todos coloriram o corpo da menina de marrom (no livro, a ilustração de Bruna é nesta cor). Porém, alguns não coloriram o rosto. Tal fato foi observado pela professora, que o analisou como a não percepção ou aceitação de Bruna como uma criança negra. Para ela, os alunos não “perceberam” a cor da pele de Bruna ou a ignoraram.

Diante desse contexto, caberia um trabalho de contextualização da história, para que os alunos pudessem se apropriar das particularidades do texto: a identidade de Bruna é bem construída, na medida em que ela é descendente de africanos, sua avó e tio são negros e a personagem Conquém é uma galinha originária de Angola, a qual, também, aparece como um mito da criação do mundo (lenda africana que explica como o mundo foi criado). Esses elementos presentes na história constituem-se em possibilidades de discussão sobre o pertencimento étnico-racial da personagem Bruna e a cultura africana, aspectos desconsiderados e não explorados no projeto literário.

A última atividade de interdisciplinaridade proposta consistiu em solicitar aos alunos que confeccionassem um livrão com ilustrações. Novamente, houve ilustrações nas quais a personagem Bruna não foi totalmente colorida de marrom e ilustrações de outros personagens negros caracterizados como brancos. Tal fato reforça a percepção da invisibilidade do pertencimento racial de Bruna pelos pequenos leitores e sugere uma reflexão sobre como a representação de personagens negros se faz necessária para criar referências não brancas com as quais as crianças negras tenham possibilidade de se identificar.

A culminância do projeto literário “Bruna e a galinha-d’angola” consistiu na exposição dos trabalhos de arte das três turmas envolvidas. Os alunos também levaram peças de artesanato de suas casas para “enfeitar” a exposição. Algumas crianças estavam caracterizadas como a protagonista Bruna: um vestido preto de bolinhas brancas e duas tranças com fitas vermelhas no cabelo. Uma galinha-d’angola, doada por uma das famílias dos alunos, também estava presente.

Durante a exposição, as “Brunas” explicavam como foi o projeto e o que estudaram sobre a galinha-d’angola. Todas as seis crianças caracterizadas se dispuseram a conversar após a exposição. A entrevista constituiu-se em importante fonte de dados para a compreensão da formação identitária das alunas e forneceu as possibilidades de aprendizagem que o projeto lhes proporcionou. As falas das crianças revelam que, de modos diferentes, elas se envolveram com a história de Bruna. As percepções sobre os elementos que constituem o texto e a identificação ou

não com a personagem estão estreitamente relacionadas com as vivências e a formação identitária de cada uma.

Uma única criança entrevistada declarou que se identificou com a protagonista em relação à cor da pele e a seus gostos. Para ela, “Bruna é uma menina bonita, que mora na África” (informação verbal).⁹ Demonstrou, durante as aulas e, principalmente, durante a exposição dos trabalhos, que possui uma formação identitária que vem sendo construída na relação com a família, especialmente. De fato, vai sempre à escola com penteados que valorizam seu cabelo e se sente confortável em se declarar uma menina negra. No dia da exposição, quando as outras crianças seguiram a orientação da professora e se vestiram exatamente como a protagonista Bruna, ela se vestiu com trajes e penteado tipicamente africanos. Durante a exposição, ela, que em sala pouco se manifestou, apresentou o projeto com desenvoltura, falando sobre a África e a cultura africana, causando surpresa à professora. Para ela, a leitura do livro *Bruna e a galinha-d’angola* possibilitou o enriquecimento de seu repertório cultural e a aproximação com sua referência de mundo. A pronta identificação com a personagem negra, em nosso entendimento, vem reforçar a afirmação positiva de sua identidade racial. Ela demonstrou prazer ao ler a história, alegrou-se com a felicidade da protagonista e mostrou que a história lhe trouxe novos conhecimentos sobre África.

Breves considerações

Este trabalho buscou explicitar como a literatura infantil voltada para as questões étnico-raciais são apropriadas nas práticas pedagógicas como ferramenta para a inserção do conteúdo da Lei 10.639/03 em seus currículos escolares e para a formação do leitor literário no ambiente escolar. A partir da reflexão e da análise sobre o trabalho realizado em uma escola pública do município de Belo Horizonte, que se caracteriza por uma prática curricular comprometida com as questões étnico-raciais, alguns elementos mobilizadores e inibidores das práticas com a literatura infantil se identificaram com essa temática específica.

A observação das práticas pedagógicas em algumas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, de modo particular na escola observada neste trabalho, permitiu analisar os caminhos, as dificuldades, as possibilidades e as limitações que ocorrem no trabalho com a literatura afro-brasileira. Identificaram-se dificuldades e possibilidades no que se refere ao acervo e à atuação dos diferentes mediadores de leitura na escola. No entanto, buscou-se focalizar aqui as reflexões sobre

⁹ Entrevista concedida pela aluna identificada como A 3, da E. M. Piratininga. Entrevista I. [junho, 2015]. Belo Horizonte. 1 arquivo.mp3 (30 min.).

a prática dos professores com a literatura afro-brasileira enquanto ferramenta para o trabalho com as relações étnico-raciais e para a formação do leitor literário.

Em referência à Lei 10.639/03, percebeu-se que a maioria das escolas da rede municipal de Belo Horizonte pesquisadas, incluída aí a escola em destaque, lança mão da literatura infantil afro-brasileira para abordar a temática das relações étnico-raciais.¹⁰ A investigação realizada, que se apoiou no acesso aos projetos literários desenvolvidos nas escolas, permitiu analisar a utilização de obras que se propõem a discutir a temática. Ressalta-se, por oportuno, que a escolha das obras parece estar centrada na intenção pedagógica de inculcar nos leitores conteúdos e valores considerados necessários a uma educação para a diversidade em detrimento das possibilidades discursivas, estéticas e de ampliação do universo cultural dos alunos.

Percebeu-se, todavia, o desconhecimento tanto das questões que perpassam o trabalho com as relações étnico-raciais quanto do papel que a literatura desempenha na formação cultural e identitária dos alunos. A relação entre a literatura afro-brasileira e os conteúdos relacionados à história, às culturas africana e afro-brasileira e, mesmo, à conscientização sobre os questionamentos críticos no que se refere às relações étnico-raciais e seus desdobramentos – o preconceito, a discriminação, a pluralidade cultural e a afirmação da identidade negra – não pôde ser percebida nas práticas pedagógicas observadas na pesquisa. Com apoio nas postulações de Cosson e Martins (2008), que advogam que “a literatura infantil estimula mecanismos de identificação positiva que podem ser usados para a ação política” (p. 58), defende-se aqui que é essencial que a prática pedagógica esteja centrada em escolhas conscientes, privilegiando obras literárias que promovam mudanças conceituais no que diz respeito às questões étnico-raciais e, ao mesmo tempo, ampliem o universo estético e cultural dos alunos.

Em diálogo com os estudos de Cosson e Martins (2008), que buscam agrupar as obras de referência do PNBE que tratam da cultura afro-brasileira com base em determinadas perspectivas literárias, procedeu-se à análise de algumas escolhas de obras literárias realizadas pelas professoras investigadas. Nesse mister, mereceu destaque o trabalho com a obra *Bruna e a galinha-d'angola*, conduzido pela professora da rede municipal de Belo Horizonte, que pode ser classificada, segundo Cosson e Martins (2008), como “literatura de base cultural”, uma vez que resgata a literatura oral – no caso, as lendas da tradição africana. Este tipo de literatura possibilita ao leitor ampliar seus conhecimentos culturais e, até mesmo, geográficos a respeito do continente africano. A prática

¹⁰ Nesse sentido, convém destacar as pesquisas que investigaram essa rede e seus autores, nas quais o trabalho com a literatura afro-brasileira aparece como destaque para promover a educação nas relações étnico-raciais, citando-se: Moreira, Lídia O. *Práticas de mediação e a educação da sensibilidade no Kit Literário da PBH*, dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2020; e Santos, Cláudia E. *Formação docente: compreender a abordagem da diversidade e da diferença na infância como ações de cuidar e educar*, dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015.

pedagógica desenvolvida pela professora, no entanto, sinalizou que ela não se apropriou das inúmeras possibilidades literárias que a obra oferece, restringindo-se à leitura superficial da obra e a atividades artísticas relacionadas ao tema apresentado no livro.

As atividades desenvolvidas na prática após e, mesmo, antes da leitura das obras restringiram-se, basicamente, àquelas vinculadas à disciplina Arte: ilustração, colorido, confecção de fantoches e murais. O trabalho com o texto literário em seus aspectos estéticos e de literariedade não foi observado, o que reforça as reflexões de Paiva:

[...] para a escola, continua a prevalecer a intenção pedagógica e educativa no trabalho com a literatura. Nesse caso, a sua função consiste na apropriação desse gênero textual como mais um dos recursos de aprendizagem de conteúdos e valores, em vez de utilizá-los como possibilidade de ampliação do universo cultural da criança, por meio dessa manifestação artística em linguagem verbal. Dizendo de outro modo: não se busca desenvolver práticas de leitura literária, não se pretende o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização estética, mas sim a conformação desses textos aos processos de escolarização da criança [...] (PAIVA, 2008, p. 43).

A prática investigada revelou carências que demandam maior conscientização da intencionalidade do trabalho com a literatura em sala de aula, independente da temática abordada pelas obras. Especificamente no trato com a literatura afro-brasileira, há que se investir, efetivamente, na interpretação crítica dos livros trabalhados, promovendo um verdadeiro desvelamento das obras pelos alunos. Para isso, entendemos que a formação docente deve ser aprimorada, no sentido de incorporar nos processos de formação os saberes relacionados à educação das relações étnico-raciais, com vistas ao engendramento de práticas que traduzam ações comprometidas com uma educação multicultural, libertadora e antirracista.

Referências

AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da literatura*. 7. ed. V.1. Coimbra/ Portugal: Livraria Almedina: 1986.

ALMEIDA, Gercilca. *Bruma e a galinha d'Angola*. Pallas. Rio de Janeiro, 2010.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. *Lei n. 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.349 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário da União, 2003.

BRITO, Luiz Percival Leme. In: Martins, Aracy Alves; Brandão, Heliana Maria Brina; Versiani, Maria Zélia (org.). *A escolarização da Leitura Literária*. Belo Horizonte. Autêntica, 2003



- CADEMARTORI, Lígia. *O que é Literatura Infantil?* 4ª edição. São Paulo. Ed. Brasiliense S.A, 1987
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura. v.29. n. 9, p. 803-809, 1972
- CANEN, Ana. *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*. Revista comunicação e Política, v.25, n.2, p.091-107, 2007.
- CANEN, Ana, MOREIRA, Antônio F. B. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas. São Paulo. Papirus Editora, 2001.
- CARVALHAR, Danielle Lameirinhas; PARAÍSO, Marlucy, Alves. *Currículo: questões étnico-raciais e de gênero*. Presença pedagógica. v. 16, n. 95, set/out. 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico de Literatura infantil/juvenil Brasileira*. São Paulo. EDUSP, 1982.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo; MARTINS, Aracy; Paiva, Aparecida. *Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil*. In: Literatura infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. *A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção*. Dissertação (Mestrado) Santa Catarina, 2006.
- DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção*. Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, v.31, p. 11-23, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 1040.
- FRANÇA, Luiz Fernando de. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução de estereótipos*. Dissertação Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.
- FREITAS, Daniela Amaral Silva. *Literatura Infantil nos kits de literatura afro brasileira da PBH: um currículo envolvido em lutas culturais para uma resignificação das relações étnico-raciais*. Tese (Doutorado em Educação), 2014.
- GOMES, Nilma L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília. MEC.2007.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.
- MOREIRA, Marcelo. *Poá*. Editora: Abacate. Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Ávila. *A literatura na infância e a escola pública: a recepção e o uso do acervo do PNBE/2008 no contexto da educação infantil*. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 20, p.174-195, 2009.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Literatura infanto-juvenil contemporânea no Brasil e em Moçambique: tecendo negritudes*. Revista Fórum Identidades. Itabaiana: GEPIADDE, v. 4, n. 7, jan-jun de 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. Dissertação Mestrado em Educação. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: Políticas e concepções*. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2008.

PROENÇA FILHO, Domício, 1936- *A linguagem literária*. — 8. ed. — São Paulo: Ática, 2007.

QUEIROZ, Claudia Alexandre; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. *Sobre Maçãs e Sobre Mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura*. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Porto de Galinhas, PE, 2012.

SILVA, Santuza A; FREITAS, Daniela A. *Representações dos negros na literatura infantil e juvenil*. Revista de Educação. PUC. Campinas, v.21, n.3, p.211-322, set/dez, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas. São Paulo. Papirus, 1992.

ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Lígia Cadernatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.