

O PROTAGONISMO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL AMORAS, DE EMICIDA: CAMINHO PARA A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

*The Black Protagonism in the Amoras
Children's Literature, of Emicida:
Path to the Deconstruction of Stereotypes and Prejudices*

 Janaína de Lurdes Marinho Marques¹
<https://orcid.org/0000-0002-3675-159X>

 Letícia Takano Sader²
<https://orcid.org/0000-0003-1280-7832>

 Wesley Piante Chotolli³
<https://orcid.org/0000-0003-0143-2174>

508



RESUMO

Considerando a necessidade de reflexão sobre o protagonismo negro na Literatura Infantil e as possibilidades de inserção dos debates raciais na Educação Infantil, objetiva-se problematizar a questão da representatividade negra a partir da leitura do livro infanto-juvenil *Amoras*, escrito pelo rapper Emicida. Para tanto, utiliza-se de pesquisa qualitativa com o uso de questionários abertos para compreender o modo como três professoras de escolas municipais mobilizam os saberes

¹ Pós-graduada em Diversidade, Inclusão e Cidadania pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis (FAFIPE/FUNEPE), Penápolis/SP, Brasil. E-mail: marquesjanaina26@gmail.com

² Pós-graduada em Diversidade, Inclusão e Cidadania pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis (FAFIPE/FUNEPE), Penápolis/SP, Brasil. E-mail: lesader@hotmail.com

³ Doutorando em Ciências Sociais (UNESP/SP – Marília).

Coordenador de Graduação e Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis (FAFIPE/FUNEPE), Penápolis/SP, Brasil. E-mail: wesley.chotolli@unesp.br

necessários para a produção de uma consciência étnico-racial plural e democrática. Nessa perspectiva, observa-se que as docentes possuem conhecimentos sobre títulos que abordam a questão e consideram a literatura um importante mecanismo de aprendizado, permitindo concluir que a escola pode ser um espaço de desconstrução e desnaturalização das diferenças, sobretudo com o uso de novas abordagens para as temáticas.

Palavras-chave: (des)Construção. Identidades negras. Literatura Infantil.

ABSTRACT

Considering the need for reflection on black protagonism in children's literature and the possibilities of insertion of racial debates in early childhood education, the objective is to problematize the issue of black representativeness from the reading of the book *amoras infanto-juvenil*, written by rapper Emicida. To this end, qualitative research is used with the use of open questionnaires to understand how three teachers of municipal schools mobilize the knowledge necessary for the production of a plural and democratic ethnic-racial consciousness. From this perspective, it is observed that teachers have knowledge about titles that address the issue and consider literature an important learning mechanism, to conclude that the school can be a space for deconstruction and denaturalization of differences, especially with the use of new approaches to the themes.

Keywords: (dis)Construction. Black identities. Children's literature.

Introdução

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
(RUBEM ALVES, 2011)*

É em consonância com as palavras do educador Rubem Alves (2011) que apresentamos esse artigo o qual, assim como o exposto na citação, também pretende desaprender, desconstruir e propor reflexões críticas sobre a representatividade negra na Literatura Infantil.

Para tanto, trazemos para o centro da discussão a desconstrução de estereótipos e preconceitos dessa representatividade para uma formação crítico-reflexiva de crianças em idade escolar através de uma obra de autoria negra. Entendemos que essa empreitada não é tarefa fácil e nem tampouco pode ser esgotada num artigo, mas pretende-se discuti-la e, principalmente, problematizar questões do mundo simbólico dessa representatividade e a sua íntima relação com significados sociais no texto literário. Isso decorre não somente porque vivemos em um mundo tão

diverso e rico por suas diferenças, mas também porque não faz mais sentido encontrarmos na literatura apenas uma pequena parcela da sociedade representada, tanto nos personagens quanto na autoria destes livros (DALCASTAGNÈ, 2018).

Assim, nosso objetivo é entender como a representatividade negra na narrativa infanto-juvenil *Amoras*, primeiro livro do rapper Emicida (2018), é representada e ressignificada. Propondo uma perspectiva desconstrutiva adotada por Jacques Derrida (1995) de estereótipos⁴ e preconceitos⁵, que segundo o filósofo se faz pela escritura e essa pela desconstrução, a obra busca deslocar verdades, imagens e/ou comportamentos padrões. Nesse sentido, o nosso objetivo passa por problematizar como a abordagem em sala de aula pode contribuir para uma consciência étnico-racial mais plural e diversificada, no exame da relação da obra com a sociedade e ambiente escolar infantil, por meio de questionamentos acerca de sua utilização para professoras da Educação Infantil.

Discutindo e problematizando como o uso da Literatura Infantil é importante como meio de abordar questões humanas e sociais na apresentação e representação das diferentes histórias e culturas – aqui, de modo especial, da cultura negra –, pretendemos que os leitores/professores percebam a importância de se ampliar o campo de visão da criança leitora, estimulando-a no exercício de uma percepção e leitura de mundo mais plural, diversificado e realista.

Para isso, dividiremos este trabalho em seções. Na primeira, trazemos para o centro das discussões as representações sociais, preconceitos e estereótipos sobre a presença negra e sua identidade na Literatura Infantil dentro de um debate histórico, observando as relações de poder dentro desses discursos e historiografia literários. Na sequência, abordamos como a escola, mais especificamente o trabalho docente, pode contribuir na desconstrução de conceitos metafísicos da identidade negra e, por exemplo, quais as consequências da transformação das Ciências Sociais para os dilemas do racismo. Em seguida, trazemos as interpretações sobre as observações docentes em como abordar a temática a partir do uso do livro. No final, tecemos as considerações possíveis sobre esse processo.

⁴ Segundo Jean-Claude Deschamps e Pascal Moliner (2014, p. 34) “os estereótipos são definidos como conjuntos de crenças relativas às características de um grupo”. (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 34)

⁵ Parte-se da definição de preconceito que diz que “a convicção predominante é a de que o preconceito espelha as normas socioculturais dos grupos de pertencimento, e não a experiência social concreta do indivíduo em suas relações sociais. Nos termos de Lima (2013, p. 596), o preconceito decorre ‘das relações assimétricas de poder entre os grupos sociais’” (ROSSOW *et al*, 2019, p. 64).

Representações sociais, preconceitos e identidade⁶ negra na literatura infantil

O processo de construção da realidade social é permeado pela relação com o Outro. De certa forma, ao observar a sociedade, percebem-se relações desiguais de poder, que poderão influenciar a maneira como os diversos sujeitos sociais se relacionam. Dito isso, é importante referenciar a noção de representação social que norteará esta análise. Assim sendo, entende-se que:

As constatações que um indivíduo faz sobre sua própria evolução e sobre sua semelhança ou sua diferença em relação a outrem se baseiam nos conhecimentos de que ele dispõe a propósito dos outros e dele mesmo. Eles se baseiam, portanto, em representações identitárias. Como vimos, experiências novas e interações sociais são suscetíveis de fazer evoluir essas representações que, ao mesmo tempo, desempenham um papel importante na percepção de si mesmo e dos membros do endogrupo e dos exogrupos. Parece, pois, que as representações identitárias estão intimamente ligadas ao sentimento de identidade, ao mesmo tempo que são seu suporte e seu resultado. (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 23)

As representações sociais, em muitos casos, estão vinculadas à produção de estereótipos que fortalecerão marcações simbólicas diversas sobre o modo como se entende o Outro e suas diversas identidades. Portanto, compreende-se que:

[...] os estereótipos são simplificações. Eles permitem definir e caracterizar um grupo, descrever seus membros de forma rápida e econômica no plano cognitivo. O aspecto simplificado e consensual dos estereótipos pode explicar-se pelo processo de categorização social que está à sua origem. Mais exatamente, ele é o resultado do efeito de acentuação das semelhanças intragrupo. (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 35)

A questão da representação negra nas páginas literárias (re)vela, sem dúvidas, muitas projeções identitárias preconceituosas e excludentes que vão além do ficcional. Nesse sentido, parece existir uma identidade fixa e uma, sem possibilidade de mudanças, cristalizada em torno de apenas uma única possibilidade. Tomaz Tadeu Silva nos alerta sobre a sensação de uma identidade muitas vezes definida, sem a alternativa da transformação. Segundo o autor,

⁶ Optamos aqui por trazer o termo no singular, pois acreditamos que ao longo do tempo, a maioria das produções sobre a presença negra na Literatura Infantil foi marcada de maneira homogênea, fixa e una, sob uma perspectiva de padronização e não de identidades.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p. 508-533, jan/dez 2022.

A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. (SILVA, 2012, p. 74)

Silva (2012), no decorrer de sua reflexão, elabora a concepção de que as identidades são construídas a partir das diferenças. Somente por meio delas é possível conceber a noção de sujeito e, conseqüentemente, vislumbrar elementos de identificação, que são marcados simbolicamente em uma relação de poder. Ao contrário das positivities entendidas pelos sujeitos ao elaborarem seus entendimentos de mundo, as identidades negras representadas na maioria dos livros literários trazem elementos de subalternização (a/o criada/o, a/o serviçal, a/o travessa/o). Assim, a população negra, grupo populacional majoritário no conjunto numérico de sujeitos brasileiros⁷, tem a sua representatividade minorizada, de modo que “no arquivo da literatura brasileira construído pelos manuais canônicos, [sua participação é] rarefeita e opaca, com poucos personagens, versos, cenas ou histórias fixadas no repertório literário nacional e presentes na memória dos leitores” (DUARTE, 2013, p. 146).

Reconhecida e legitimada socialmente como um espaço de produção de saberes e poderes (FOUCAULT, 1987), a literatura, sem dúvidas, pode contribuir para que se estruture, pense e reflita sobre muitos questionamentos sociais. Não que se acredite, ingenuamente, consoante Dalcastagnè (2017, p. 11) que ela possa:

[...] por si mesma, promover a transformação da sociedade e da política, mas porque ela contribui, com sua força expressiva e com a legitimidade simbólica de que ainda desfruta, para construir o universo de discursos em que ocorrem nossos embates e nos quais fazemos nossas escolhas.

Posto isto, é na intenção de atentar sobre as possibilidades da literatura de autoria e temática negras que se apresenta discussões que pretendem corroborar no sentido de apontar a importância da inserção da identidade negra na literatura. Por meio da produção e do reconhecimento, é possível criar representações significativas para que se tenha personagens negros na literatura, bem como o incentivo de obras de autoria negra nas prateleiras das escolas e das bibliotecas, desempenhando outros papéis, bem diferentes “da série de omissões críticas que se

⁷ Segundo dados do último censo, IBGE (2018), 46,5% dos brasileiros se consideram pardos e 9,3%, negros. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/população>. Acesso em: 26 jun. 2020.

junta a fatores histórico-culturais” (DUARTE, 2013, p. 147) que a historiografia literária canônica reservou para eles.

Historicamente, a produção literária nacional, seja voltada para o público adulto ou destinada ao público infantil, não têm demonstrado uma visão diversificada da existência humana, nem valorizado as diferenças. Os “mesmos” representantes e discursos⁸ (DALCASTAGNÈ, 2018) revelam o quanto a produção literária ainda é monocromática, vista por um único ângulo e longe de contemplar outras cores, desconsiderando narrativas importantes dos sujeitos negros. Assim,

Examinados os manuais – componente significativos dos mecanismos estabelecidos de canonização literária –, verifica-se a quase completa ausência de autores negros, fato que não apenas configura nossa literatura como branca, mas aponta igualmente para critérios críticos pautados por um formalismo de base eurocêntrica que deixa de fora experiências e vozes dissonantes, sob o argumento de não se enquadrarem em determinados padrões de qualidade ou estilos de época. (DUARTE, 2003, p. 146)

Fixando e normalizando ações, as personagens negras, na maioria dessas produções, compõem uma “força homogeneizadora da identidade que é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2012, p. 83). Na maioria das vezes, essa invisibilidade e não-autorização discursiva só contribuíram para uma afirmação identitária que acabava por reforçar ainda mais estereótipos e padrões socioculturais. Desse modo,

O negro é sempre o subalterno, o serviçal, a negra cozinheira, lavadeira, seu ótimo coração e colo amigo sempre disponível, sua apresentação física não tendo o estereótipo de mais atraente. Tratando-se do ladrão ou marginal, é o pobre, sujo, com roupas rasgadas, negro de preferência”. (ABRAMOVICH, 2008, p.36 *apud* SOUZA; OLIVEIRA, 2015)

Na Literatura Infantil, as representações sociais valorativas mostraram-se, dentro dessa historiografia, ainda mais invisíveis. As histórias em que negros e negras são protagonistas, rompendo com as tradições hegemônicas, não são popularizadas. Nesse sentido, muitos são os questionamentos sobre a falta de representatividade dessa população nos livros dedicados a infância e adolescência, de modo a desvalorizar as suas tradições e narrativas, bem como as relações culturais e demais crenças. Parece existir uma interseccionalidade entre os marcadores de raça e classe social, em que as tramas dessa população são marginalizadas e, quando apresentadas, estão em posição de aceitação e passividade da realidade retratada.

⁸ Em recente trabalho, a professora pesquisadora Regina Dalcastagnè (2018) fez uma análise do perfil do romancista brasileiro contemporâneo e constatou, dentre outros e importantes apontamentos, que apenas 2,5% dos autores publicados no Brasil entre 2005 e 2014, eram não-brancos e, 6,3% as personagens protagonistas negras.

Logo, é na Educação Infantil que as primeiras identificações são percebidas, fundamentalmente a partir do letramento. É nessa etapa de escolarização, em que a representação identitária é de grande importância para a formação da personalidade da criança, bem como para o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo, cultural e social (GOMES, 2003), que é necessária a apresentação da diversidade. Dessa maneira,

As primeiras obras publicadas especificamente para o público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII, na Europa. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717 e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 14)

Já no Brasil, ainda segundo Lajolo e Zilberman (2007), destacam-se como pioneiros os autores Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel que, no final da década de 1880, se encarregaram da tradução e adaptação de obras estrangeiras para o solo nacional, traduzindo os clássicos contos de Grimm, Perrault e Andersen.

Entretanto, consoante Carvalho (1985 *apud* SOUZA; OLIVEIRA, 2015), é com a obra lobatiana que se deu o verdadeiro pioneirismo em nossa Literatura Infantil, com toda sua originalidade e abrangência. Embora haja muitos questionamentos sobre o estilo estereotipado e racista⁹ no modo como ele abordou o negro em suas obras (em destaque nas *Histórias da Tia Nastácia* e em *Reinações de Narizinho*), o fato é que Monteiro Lobato contribuiu de forma significativa para a constituição e consolidação de uma Literatura Infantil brasileira, principalmente pelas aventuras tão imaginativas de Narizinho, Pedrinho, a boneca Emília e demais personagens do sítio mais famoso do Brasil, o *Sítio do Pica-pau Amarelo*.

Sucederam-lhe autores como Érico Veríssimo, em *As aventuras do avião vermelho* (1936), Graciliano Ramos, em *A terra dos meninos pelados* (1939) e Cecília Meireles, em *Ou isto ou aquilo* (1964), expoente obra que ainda é atual. Assim, contribuíram relevantemente para a promoção e fruição da Literatura Infantil brasileira. Somando-se a essa lista, temos os nomes como Lygia Bojunga, Silvia Orthof, Ruth Rocha, Marina Colasanti, Carolina Maria de Jesus, Maria

⁹ Cf. BIGNOTTO, Cilza. Reescrevendo a narrativa: racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 23, n. 43, p. 56-79, mai.- ago., 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/2596-304x20212343cb>.

Firmina dos Reis e Ana Maria Machado, autora de *Menina Bonita do Laço de Fita* (1986), um dos livros brasileiros sobre a temática negra mais lidos nas salas de aula da Educação Infantil.

Apesar dessa variedade de obras e autores, o cenário para a promoção de uma literatura mais diversificada quanto aos seus temas e personagens não é muito abrangente no contexto literário brasileiro. Conforme Zilberman (2007), a predominância de um projeto de modernização e o ideal de branqueamento da cultura nacional acabou por contribuir para uma lacuna na literatura e na educação de questões relacionadas à diversidade cultural e, mais especificamente, das relações étnicas e raciais. Sem dúvidas, essa homogeneização das históricas (em contraste com a ideia de valorização das diversidades e diferenças) implicou em desconhecimentos e preconceitos sobre o legado africano em nossa sociedade. Segundo Duarte (2013, p. 148),

[...] mesmo com o “rolar do tempo” não tem sido suficiente para a superação da desigualdade e dos antagonismos calcados em mais de trezentos anos de regime servil. O preconceito e o racismo persistem como resíduos nefastos de uma estrutura social que, ultrapassada pelo processo histórico, busca sobrevivência na rede discursiva que fornece sustentação ideológica ao comportamento discriminatório.

Diante disso, a produção literária brasileira para os públicos infantil, juvenil e adulto não se constituiu de maneira semelhante ao protagonismo do homem branco. Os clássicos, de modo geral, trabalharam reproduzindo as desigualdades sociais, fortalecendo ainda mais o desaparecimento da negritude em posições de protagonista. A generalização das posições subalternas quase sempre romantiza os conflitos existentes, criando sentimentos de esperança e resiliência. Porém, isso reverbera de forma a estereotipar e “petrificar as identidades em figurações de face única, ralas e carregadas de univocidade” (DUARTE, 2013, p. 147).

Ao reconhecer que a sociedade é plural nas identidades e se apresenta em condições díspares na materialidade da participação cidadã (consumo, acesso aos direitos sociais, representação política, entre outros), é urgente que a Literatura, sobretudo a infantil, consiga expandir o universo retratado, garantindo que todas as crianças, especialmente a criança negra, tenha a condição de se identificar em todos os espaços sociais. A literatura é um meio potente para a formação do autorreconhecimento, por meio da ilustração do mundo real e do mundo desejável, em que a diversidade e as diferenças sejam respeitadas.

Papel fundamental no desenvolvimento humano, a literatura e o livro literário possibilitam muitas metaforizações imaginativas, sociais e culturais. Entretanto, essa presença discursiva não pode apenas contar um lado da história e/ou falar apenas à/sobre uma parcela da população. As Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p. 508-533, jan/dez 2022.

histórias, mais do que nunca, precisam dialogar com todas as crianças, compor laços de igualdade, de pertencimento e de reconhecimento. A importância e valorização da literatura, ainda na infância, é consenso crítico. Muito mais que ofertar possibilidades de leituras, também se faz necessário primar pela diversidade delas.

A diversidade engloba, no sentido estrito da palavra, a questão quantitativa. É necessário fazer com que cada vez mais as crianças tenham contato com histórias, com a Literatura Infantil, entendendo que a diversidade vai além do que é majoritariamente ofertado pelas publicações clássicas-hegemônicas, garantindo que elas tenham contato com a diversidade temática, autoral e, conseqüentemente, crítico-reflexiva do mundo que as cerca.

Buscando espaço e presença, deve-se considerar que as publicações de Literatura Infantil afro-brasileira se apresentam em um cenário bem mais amplo se comparado ao final do século passado. A promulgação da Lei Nº 10.639/03¹⁰, que inseriu a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, ampliada mais tarde com a inserção das literaturas indígenas, sob a forma de Lei Nº 11.645/08¹¹, foi um importante passo para a abertura editorial de autores e temáticas negros. Nomes como Sonia Rosa, Madu Galdino, Cuti, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Elisa Lucinda, Meire Cazumbá, Jussara Santos, Valéria Belém, Aroldo Macedo, Oswaldo Faustino, Ziraldo Alves Pinto, Heloísa Pires Lima, Rogério Andrade Barboza, Joel Rufino dos Santos, entre outros, reformulam e continuam a ampliar o papel social do negro na Literatura Infantil.

Com ações afirmativas que têm, como na literatura voltada ao público adulto, uma militância no movimento negro, as produções literárias infantis apresentam uma importante ferramenta para discussão e ressignificações de práticas discursivas e não-discursivas nas salas de aulas, bem como formas variadas de se trabalhar a questão da identidade afirmativa, da estética positiva, da ancestralidade como herança cultural, da tolerância religiosa e dos avanços oriundos de lutas sociais.

¹⁰ Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 20 de set. 2021).

¹¹ BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 de set. 2021.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p. 508-533, jan/dez 2022.

Além das ressignificações discursivas que cumprem um papel de contribuir para ressignificações sociais e identitárias, muitas obras trazem uma ressignificação visual/semiótica, como um recurso a mais de discursivização, contribuindo para simbolizar diferentes identidades sociais, extrapolando a dimensão do indivíduo e da pessoa. Recurso bem importante para essa etapa de escolarização, várias criações trazem uma nova proposta de design editorial que, segundo a escritora Patrícia Maria Santana (2000), auxilia para que as ilustrações sejam mais ricas que a própria escrita. Com ilustradores, também em sua maioria negros, os desenhos são pensados para fazer parte do universo da criança, atuando de modo simbólico e discursivo, sem discursos estereotipados e padronizados.

Os glossários didáticos e enciclopédicos ao final de muitas obras são um suporte inovador e variado de compartilhamento de conhecimento da cultura negra, objetivando a divulgação e o aprendizado sobre essa população. Isso contribui para que a literatura de autoria e temática afrodescendente possa se afirmar cada vez mais, reconstruindo identidades do ser negro, revisitando a história e possibilitando outros modos de conhecer, de pensar e de se relacionar com esses sujeitos/personagens negros. Ao propor essa valorização histórica, reivindicando não só a voz literária, mas também a voz social, promove-se deslocamentos e (res)significações, debatendo o preconceito que é estrutural e não de exceções.

517

A contribuição da escola na desconstrução da identidade negra

Como se salientou até o momento, a referência ao negro na historiografia literária infantil canônica foi marcada por um silenciamento e marginalização. Sua trajetória, quando narrada, na maioria das vezes foi na condição do negro como objeto, contada por outros, em uma visão que, segundo Proença Filho (2004, p. 1), era distanciada da realidade. Essa reprodução social, sem dúvidas, adentrou nossas salas de aula e favoreceu para que omissões críticas e debates sobre diversidade e preconceitos pudessem ser inviabilizados no processo educativo.

Na contramão dessa observação, também foi exposto como vem crescendo a produção literária infantil negra nas últimas décadas. Suas histórias começam a conquistar cada vez mais espaço, fomentando a representatividade sobre temas que debatem o lugar social desse grupo.

Nessa direção, cabe aqui alguns questionamentos acerca de como abordar e problematizar a prática pedagógica, reconhecendo o lugar social, cultural e histórico de temas como racismo, preconceitos e estereótipos. De forma semelhante, é preciso ir além das pesquisas e/ou correlações didáticas com os documentos oficiais. Longe se está de aqui encontrar respostas absolutas para a problemática do ensino. No entanto, é intenção sugerir caminhos para que as temáticas possam ser canalizadas e debatidas no ambiente escolar, no âmbito das Ciências Sociais e no campo discursivo da Literatura Infantil negra.

Como afirma Wallerstein (2006), é preciso que se comece por “impensar” e ressignificar certas práticas pedagógicas e sociais, na busca por compreender que muitas consequências dos discursos que se tem hoje são oriundas das transformações que ocorreram no tempo, no espaço e, principalmente, no plano político. Segundo o autor, o racismo é um fenômeno do mundo moderno, organizado em nosso próprio sistema histórico, “que consiste em manter gente fora enquanto mantém gente dentro” (WALLERSTEIN, 2006, p. 91-92).

Esses apartados sociais, culturais, identitários e políticos a respeito da população negra, quando presentes na escola, tendem, segundo Gomes (2003, p. 79), “a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submetê-la a um processo de cristalização ou de folclorização”. Práticas muitas vezes naturalizadas que, em consequência de sua utilização, despolitizam o racismo, conferindo legitimidade ao mito da democracia racial, isto é, de que todas as marcas raciais convivem em harmonia em solo brasileiro, incentivando uma espécie de meritocracia individual.

Um dos primeiros pontos a serem observados nessa ressignificação histórico-social acerca do negro, no âmbito literário, é a desconstrução de sua imagem identitária como condição unicamente biologizante, autorreferente e essencializada. Se isso continua a acontecer, o entendimento e compreensão da ação dos sujeitos, de suas construções e desconstruções, ficam prejudicadas.

Segundo Silva (2012), as identidades estão estreitamente ligadas a sistemas de significação, sendo o entendimento histórico-social bastante significativo para a interpretação das diferenças. Ainda segundo o pesquisador, “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2012, p. 91). Assim, uma “pedagogia e currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das

formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 2012, p. 91-92). Essa prática educativa deve ser fundante e estar em todas as escolas brasileiras.

No caso específico da Educação Infantil, por meio de sua literatura, a representação da identidade é de grande importância para a formação da personalidade da criança. Por isso, a instituição escolar é um espaço fundamental na construção das identidades do negro, pois é no seu ambiente que as crianças terão, pela primeira vez, contato diário com pessoas de outras marcas simbólicas e sociais. É nesse espaço que se constitui a importância de se trabalhar com diferentes leituras, especialmente as que tragam distintos elementos em que as crianças possam se encontrar e se identificar.

Por isso, a promoção de outras práticas discursivas e pedagógicas sobre a representatividade negra na Educação Infantil é bem significativa e requer um posicionamento por parte do educador. Nilma Lino Gomes, ao estudar a questão da cultura negra e educação em nossa sociedade, traz contribuições importantes para o debate sobre identidade negra e educação. Segundo ela:

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa. (GOMES, 2003, p. 77)

Assim, os professores, que tem por finalidade fazer a mediação para promoção dessa desconstrução social, podem contribuir para esse outro olhar promovendo discussões e observações mais amplas e adequadas sobre a participação do negro na história. Emicida (2018, p. 4) diz nos parágrafos iniciais de *Amoras* que “não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças”. É na educação que encontramos aspectos fundantes para ações promovedoras da tentativa de equidade social.

A seleção de obras e a leitura delas se tornam, nessa perspectiva, práticas docentes essenciais. Segundo Gomes (2003, p. 77), a escola é a “instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura [tal qual] um importante local onde estas podem ser superadas”. Nesse sentido, ela também pode (e deve) ser um dos

principais espaços de desconstrução de estereótipos, por ser um ambiente privilegiado nas trocas culturais e vivências múltiplas dos diferentes sujeitos.

Enquanto instituição social, a educação escolar deve ter caminhos para ampliação e construção de um olhar mais amplo sobre a educação negra como processo de humanização. Essa tarefa não é fácil, porém não deve ser vista como uma prática impossível de ser concretizada. Se os educadores tomarem consciência, tanto pedagógica quanto social, da importância de se fazer um trabalho voltado para a leitura, compreensão e relacionamento com as diferenças na Educação Infantil, é possível promover cenários em que o respeito a diversidade étnico-racial se tornam reais e efetivos.

Metodologia

O estudo aqui desenvolvido apresenta abordagem qualitativa, que é entendida a partir da “capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo” (YIN, 2016, p. 6). A pesquisa qualitativa permite explorar as condições históricas e sociais de um determinado contexto e sua aplicação no cotidiano educacional oportuniza a compreensão das singularidades dos eventos vivenciados. Nessa perspectiva, adota-se como base epistemológica do estudo a fenomenologia, que “ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 2012, p. 18). Para tanto, realizou-se entrevistas com questões abertas, permitindo a “captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39).

Para contemplar os objetivos propostos nesta pesquisa, era necessário definir a abordagem do problema por meio de obra literária que contemplasse os seguintes requisitos: 1) estar adequada à Literatura Infantil, de modo a poder ser utilizada nos anos iniciais da alfabetização; 2) ser de autoria de uma pessoa negra; 3) desnaturalizar estereótipos e provocar reflexões sobre identidades e representações. A partir de buscas por publicações que atendessem aos requisitos acima, encontrou-se a obra *Amoras*, de autoria do rapper Emicida.

Publicado pela Companhia das Letrinhas em 2018, o texto surgiu de um diálogo entre o autor e sua filha mais velha quando estavam brincando com uma cachorrinha e o chão estava cheio

de amoras. Olhando para as frutinhas, o pai explica para a filha que quanto mais pretinha a amora é mais docinha ela será. Diante dessa observação, a menina responde: “papai que bom, porque sou pretinha também” (EMICIDA, 2018, p. 36).

Esse é a temática principal da obra que, com uma linguagem e estilística poética, fascina a seus leitores pela qualidade e simbologia das ilustrações de Aldo Fabrini. Além da tônica do conceito positivo de identidade, o conhecimento e o reconhecimento de importantes nomes da luta antirracista nacional e internacional estão presentes, bem como a pluralização das manifestações religiosas.

Como a maioria dos escritos negros na contemporaneidade, a obra é produzida a partir da “escrevivência” do escritor. Significa dizer que a produção artística descreve sobre seu cotidiano, suas lembranças e suas experiências de vida que, por suas trajetórias, sai da condição de enunciatário para enunciador, de objeto para sujeito do próprio discurso, do reconhecimento de um personagem negro que se ama, reconhece e se orgulha de ser quem é.

Trabalhando, segundo Duarte (2013, p. 149) com um projeto que “subverte imagens e sentidos cristalizados pelo imaginário social oriundo dos valores brancos dominantes”, a obra, desde as primeiras páginas, oferece a seus leitores outra perspectiva, outro olhar para algumas temáticas. Em um primeiro momento, Emicida aborda a questão da diversidade religiosa, trazendo em um mesmo contexto “Obatalá”, “Deus” e “Alá”, para enfatizar que “Deus tem tanto nome diferente que, para facilitar, decidiu morar no brilho dos olhos da gente” (EMICIDA, 2018, p. 10).

Na sequência, aborda a questão da importância da imaginação e dos pensamentos dos “pequenos”, responsáveis, segundo ele, por espalhar “toda a beleza por aí” (EMICIDA, 2018, p. 14) e por muito ensinar aos mais velhos. O escritor, ao tratar das questões históricas e dos líderes dos movimentos negros, cita Martin Luther King e Zumbi dos Palmares, ressignificando a possibilidade de as crianças negras visualizarem-se em posições de liderança, bem como construindo a noção de que as conquistas sociais são originadas através de lutas e de “lutadores”. De forma metafórica, Emicida qualifica as amoras como fortes e gentis, dizendo que “nada foi em vão” (EMICIDA, 2018, p. 28-31).

A frase é repetida em letras enormes¹² na página seguinte da obra e discursiva, nessa produção textual, sobre o social e o histórico, dialogando com a história de lutas da população negra. A abordagem de Emicida faz com que se desconstrua o olhar essencializado de conquistas apenas a partir das batalhas travadas pela população branca, associada aos eventos históricos dominantes.

(Re)Apresentando-se sob uma nova dinâmica discursiva, de reflexão consciente e localizada e não distanciada (PROENÇA FILHO, 2004), a obra traz um glossário em suas páginas finais, com sete entradas. São elas: Obatalá, Orixá, África, Alá, Martin Luther King, Zumbi dos Palmares e Quilombo. Define-se, de maneira bem sucinta, os vocábulos, numa perspectiva didática, contribuindo para a ampliação dos saberes afro-culturais que estão na obra e fora dela.

Sérgio Vaz, um dos nomes mais ativos da chamada Literatura Periférica¹³ da atualidade, na quarta-capa da obra *Amoras*, diz que esse é “um livro que rega as crianças com o olhar cristalino de quem sonha plantar primaveras para colher o fruto doce da humanidade” (VAZ, 2018, n.p). Ainda segundo Vaz, *Amoras* contribui sensivelmente para despertar sentimentos que vão muito além do gosto doce de uma simples “amora”, uma vez que, apesar da sutileza linguística, objetiva ser uma obra da Literatura Infantil que assuma um teor crítico, reflexivo e realista, no sentido de aprimorar e produzir conhecimento sobre os discursos de algumas temáticas negras, não só nas brancuras das páginas literárias, mas, acima de tudo, nos aspectos sócios-culturais em geral.

Neste sentido, propusemos a leitura da obra a três professoras da Educação Infantil para que elas pudessem analisar esse projeto literário da obra. A escolha das docentes ocorreu mediante o fato de estarem lecionando na Educação Infantil, em séries em que a leitura tivesse aspecto lúdico e possibilitasse a reflexão da realidade. Todas elas lecionam na mesma unidade de ensino, que é uma instituição escolar pública localizada em um município de médio porte do interior paulista. Para melhor compreensão, elaborou-se um quadro de identificação das professoras.

¹² Além dessa, as frases “as pretinhas são as melhores que há” (EMICIDA, 2018, p. 18-19) e “porque eu sou pretinha também” (EMICIDA, 2018, p. 36) aparecem no texto em páginas posteriores a sua citação, com o tamanho da fonte superior as outras e com a força interlocutiva e discursiva de ênfase e repetição.

¹³ Movimento artístico-literário de autores que desde meados da década de 1990 “romperam a silenciosa posição de objeto para entrarem na cena literária utilizando a literatura enquanto veículo de um discurso político formado no desejo de autoafirmação” (PATROCÍNIO, 2013, p. 12), narrando eles mesmos os seus referentes, promovendo, desse modo, o deslocamento do lugar de enunciatário para o de enunciador.

Quadro 1 - Caracterização das entrevistadas

Nome	Formação Inicial	Tempo de magistério	Anos/ Séries que lecionou	Pós-graduação	Autoidentificação
Amanda	Magistério e Letras	29 anos	Educação Infantil 4-6 anos e Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicomotricidade e Ensino Lúdico	Branca
Bianca	Magistério CEFAM e Pedagogia	11 anos	Educação Infantil e EJA	Educação Especial Inclusiva e Autismo	Preta
Carla	Magistério CEFAM e Pedagogia	16 anos	Educação Infantil 4-6 anos e Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia	Branca

Fonte: dos autores (2022)

Para garantir o anonimato das participantes, utilizou-se os nomes fictícios Amanda, Bianca e Carla, que dizem respeito, respectivamente, as três professoras que responderam ao questionário. Todas as entrevistadas atuam na Educação Infantil há mais de 10 anos e são professoras concursadas efetivas. Para a realização da pesquisa, as docentes foram informadas sobre o objetivo do estudo. Destaca-se que o convite apresentou os objetivos e as propostas desta investigação. Somente após o consentimento das participantes, o questionário foi enviado. Em um primeiro contato, pediu-se para que fizessem a leitura do livro e, posteriormente, enviou-se, via e-mail, um questionário com perguntas abertas a respeito da obra lida e de sua prática docente com a Literatura Infantil negra.

523

Resultados e discussão

De acordo com a teoria da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2002), a linguagem não se esgota no significante porque a língua é opaca, não transparente, atrelada a fatores externos de condição de produção. Assim, os sentidos de uma palavra não estão a ela colados, mas se estruturam no momento da enunciação, na materialidade do dizer de sujeitos que, constituídos por muitos outros discursos, (re)velam em seus enunciados as relações de saberes, poderes e resistências que lhe são próprios e inconscientes (FOUCAULT, 1998).

Desse modo, o que um analista faz é um deslocamento do modo de interpretação dos sentidos do discurso, inseparáveis, por sua vez, de seu contexto histórico-social. Nessa perspectiva, não é analisar o que o texto/discurso diz, mas como ele diz, quais os elementos linguísticos que contribuem para o funcionamento do discurso. É esse “conjunto de enunciados, sob uma dada formação discursiva, praticados ao longo do tempo” (FOUCAULT, 1987, p. 43) que aqui interessa. Reconhece-se que ele está correlacionado com ordens discursivas, com jogos políticos de saberes e poderes historicamente construídos, sendo representados no discurso escolar.

524

O questionário contou com as seguintes perguntas:

1. Trabalha com literatura em suas aulas? Em caso afirmativo, pode-nos citar com qual(is) atividade(s)?
2. Você conhece algum livro da literatura infanto-juvenil que aborde a temática da representatividade negra? Se sua resposta for afirmativa, qual obra?
3. Podendo recorrer ao livro sinalizado na pergunta anterior ou a outro título que conheça, você acredita que esse ou esses livros abordam a temática de maneira plural, sem estereótipos ou preconceitos?
4. Após a leitura da obra “Amoras”, do escritor-rapper Emicida, responda-nos: Em sua avaliação crítico-literária, como o autor abordou a temática da representatividade negra na obra?
5. A obra em questão, contribuiu ou desconstruiu estereótipos e preconceitos sobre a representatividade negra? Como? Justifique sua resposta.

Na pergunta 1, as professoras responderam sobre o trabalho e atividades práticas com a literatura de modo geral. Todas sinalizaram de forma afirmativa ao questionamento do trabalho com textos literários em suas aulas e citaram, como exemplos de atividades, momentos de leitura no início da aula, rodas de leitura, rodas da conversa e a hora da história. Somente a professora Amanda apontou o uso da biblioteca e a leitura extraclasse como práticas pedagógicas. As respostas iniciais nos serviriam de mote para reflexões sobre práticas pedagógicas e discursivas do trabalho de leitura literária com a Educação Infantil. Entretanto, devido a brevidade e temática desse texto, passemos a questão da representatividade negra na literatura e o modo como essas professoras abordam o tema e interpretam a sua importância.

Na pergunta 2, questionou-se sobre seus respectivos conhecimentos de obras da literatura infanto-juvenil de temática da representatividade negra. Todas expuseram, pelo menos, uma obra, de acordo com as respostas abaixo colocadas.

Sim, Menina Bonita do Laço de Fita, o Menino Marrom, O cabelo de Lelê, O cabelo de Cora, A bonequinha preta, O menino Nito. (AMANDA)

Sim, Menina bonita do laço de fita. (BIANCA)

Sim, Menina bonita do laço de fita e Obax. (CARLA)

Como se observa, o clássico *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, é unanimidade quando o assunto é o tratamento da temática negra nas salas de aulas para estudantes da Educação Infantil. Tal afirmação só corrobora para o reconhecimento da importância dessa obra dentro do cenário literário infantil nacional que desde 1986 ocupa lugar central sobre a temática. Tal mérito é totalmente cabível, mas se acentua a importância da construção de outros discursos, outros nomes e obras para que se possa ter uma visão mais ampla sobre o tema.

Nessa perspectiva, a professora Amanda cita títulos que cumprem um importante papel de desconstrução discursiva na atualidade, demonstrando a preocupação com a temática e a possibilidade de desenvolver novas abordagens para a questão étnico-racial, expandindo os discursos e representações do negro na sociedade.

Na sequência, perguntou-se sobre a abordagem da temática negra no livro sinalizado na pergunta anterior. As docentes afirmaram a necessidade de se trabalhar de maneira plural, sem

estereótipos ou preconceitos de tais obras. Ainda assim, revelaram em seus discursos significações importantes de efeitos de sentidos. Segundo as educadoras,

Sim, em algumas ocorre a positivação do negro / preto, sem comparações depreciativas, divisoras de classe ou animalescas. (AMANDA)

Sim, no livro *Menina Bonita do laço de fita* conta a história de uma menina que vivia feliz e saudável com sua família. (BIANCA)

Sim. (CARLA)

A professora Amanda, nesse questionamento, foi quem apresentou um discurso mais pautado em uma formação discursiva mais crítica e reflexiva com relação aos padrões narrativos, terminológicos/conceituais “negro/preto” e sociais presentes na literatura negra, com reflexões sinalizadas a respeito da importância de se narrar esses sujeitos sem fazer comparações de classes ou de representações reiteradas no senso comum. Entretanto, a presença do pronome indefinido **algumas**, em sua fala, posiciona discursivamente à uma não certeza dessa professora, seja na efetivação de seu discurso, seja no papel plural e sem preconceitos das obras, em que talvez nem todas, só **em algumas** isso de fato aconteça.

A resposta evasiva da professora Carla e a argumentação já consagrada da professora Bianca, ao apontar um dos livros clássicos da Literatura Infantil (em um momento de necessidade de novas ressignificações), anuncia o papel das obras produzidas nesse contexto de luta e de nova representação, que podem ir muito além do trazer uma história em que uma menina vive feliz e saudável com sua família. É necessário desnaturalizar e desconstruir essa condição essencializante, em que a felicidade e a vida familiar não sejam elementos encontrados apenas na literatura e marcados pelas desigualdades étnico-raciais, corroborando para um efeito de sentido padronizado, alinhado aos discursos das informantes.

Nas questões 4 e 5 perguntamos, de modo referencial, sobre a obra *Amoras*, em que procuramos abordar como as professoras interpretaram o projeto literário, sobretudo, linguístico-discursivo do escritor. Ao serem questionadas sobre como o autor abordou a temática da representatividade negra na obra, responderam:

Não conhecia. Achei a **abordagem bem simples, leve, onde Emicida trata da diversidade religiosa, cultural, da história africana, da identidade, de nos orgulharmos de quem somos.** (AMANDA, *grifo nosso*)

Através de figuras e de pessoas que tiveram que ‘lutar’ para serem reconhecidas e respeitadas. (BIANCA, *grifo nosso*)

O autor abordou a representatividade negra **de maneira simples com palavras e expressões suaves e de fácil entendimento de forma a encorajar e incentivar as crianças vítimas de tal preconceito.** (CARLA, *grifo nosso*)

Analisando, portanto, os dizeres das informantes acerca dessa questão, podemos interpretar como elas compreenderam o projeto literário da obra. Tanto a professora Amanda quanto a professora Carla, em consonância ao nosso entendimento (que cabe ressaltar, não é taxativo, mas um gesto de interpretação linguístico-discursiva), observaram a objetividade na linguagem simples e poética utilizada pelo autor para tratar de temas tão importantes. Atenta-se para o fato da Professora Amanda se autoidentificar como mulher branca, de modo que sua posição de orgulho sobre “quem somos” perpassa pelo *locus* privilegiado de sua construção.

Já a professora Bianca, a única autoidentificada como mulher preta, interpretou a obra focalizando sua leitura pela perspectiva histórica das lutas, grifadas, em seu dizer, por aspas. Segundo a linguísta Authier-Revuz (1999), as aspas cumprem um papel de introdução de um discurso outro, de uma heterogeneidade mostrada sinalizando para uma postura discursiva de tomada de um elemento discursivo que “não é seu” ou que, pelo menos, parece não concordar ou acreditar, no caso das lutas históricas.

Assim, o verbo lutar é interpretado, nesse discurso, de forma ambígua, pois pode retratar o reconhecimento da necessidade do confronto com a ordem dominante para a conquista de direitos e de reconhecimento histórico ou pode sinalizar um processo, não necessariamente articulado ao conflito físico, por exemplo. Isso pode estar atrelado ao verbete de Martin Luther King, em que se encontra a seguinte passagem: “foi um importante pastor e ativista norte-americano, figura central de uma campanha que pregava a não violência e o amor ao próximo. Lutou para que as pessoas não fossem julgadas por sua cor de pele, mas sim pelo seu caráter” (EMICIDA, 2018, p. 40-41).

Portanto, na visão da professora Bianca, a luta assume um sentido simbólico, não concretizado, em que as diferenças e desigualdades ainda estão presentes no cotidiano. Logo, é

algo inacabado e que não se materializa em decorrência das dificuldades ainda vivenciadas pelos sujeitos negros.

Por fim, na última questão, focalizou-se o objetivo central desse trabalho que, como exposto no título, foi de analisar, *na e sobre* a obra, se a representatividade negra no livro *Amoras* é uma possibilidade para a desconstrução de estereótipos e preconceitos na Educação Infantil.

Desconstruiu, com certeza. Sendo a maioria dos livros com crianças brancas ou tratando de assunto específico sobre literatura africana, essa obra mostra como **a representatividade é importante na vida das crianças, que elas se vejam, se amem, se orgulhem de quem elas sejam.** Pesquisando sobre esse livro, pude perceber que **conheço pouquíssimos livros a respeito da representatividade negra e do movimento em si,** uma realidade que nunca vivi. **Vale a pena o estudo para que mudemos velhos hábitos e pensamentos.** (AMANDA, *grifo nosso*)

A representatividade que ocorre no texto, infelizmente são estereótipos: Lutador negro que consegue seu sucesso através de sua força física, Martin Luther King que teve sua luta reconhecida e sua capacidade intelectual valorizada somente após a sua morte, Zumbi dos Palmares que até hoje é considerado pelos ignorantes apenas mais um marginal. **Para mim a representatividade só ocorre quando mostra uma pessoa negra bem sucedida na vida em todos os sentidos. É importante que a pessoa negra entenda que a sua cor não a desmerece ou qualifica como pessoa, não a coloca em situação de prejuízo ou vantagem.** A representatividade negra deve relacionar uma trajetória na qual não é preciso fazer sacrifício para alcançar seu objetivo com a afirmação de que sua cor não é um empecilho e nem uma característica relevante para conquistar o sucesso e que as possibilidades são iguais a todos os seres humanos. Há necessidade de que a sociedade proporcione uma boa educação, qualidade de vida e equidade para todos os cidadãos.

O mundo ideal seria um lugar onde a criança negra precisaria ouvir que só depende dela ser bem sucedida, através de sua dedicação e força de vontade, que caminho dela não tem mais obstáculos do que uma criança branca tem, **e que não precise lutar contra uma sociedade racista e preconceituosa,** e que, por fim, **ela olhe e se inspire em todas as pessoas, independentemente de sua cor, que tiveram todas as chances possíveis e souberam aproveitar, e pense consigo: “eu posso, eu mereço”.** (BIANCA, *grifo nosso*)

A obra **desconstruiu** estereótipos e preconceitos sobre a representatividade negra, **usando comparações do negro com lutadores contra o preconceito e símbolos da nossa sociedade, além de associar a coisas boas do nosso dia a dia.** (CARLA, *grifo nosso*)

Dos discursos ora transcritos, observamos que para duas professoras (Amanda e Carla) a obra contribuiu para desconstruir estereótipos e preconceitos, por possibilitar, segundo as docentes, uma representatividade coletiva que promove reflexões crítico-sociais. Segundo a professora Amanda, é possível fazer a reflexão para que “mudemos velhos hábitos e pensamentos”, de modo que a postura linguístico-discursiva das professoras retrata os efeitos de sentidos sobre algumas desnaturalizações de práticas e condutas sociais.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p. 508-533, jan/dez 2022.

No entanto, a fala da professora Bianca apresenta considerações pertinentes sobre a proposta aqui defendida. A docente aponta que o livro fortalece os estereótipos da figura do negro como vencedor quando ele apresenta características extraordinárias. Nos exemplos utilizados no livro *Amoras*, isso decorre da força física (lutador), da gentileza (Martin Luther King) e da resistência (Zumbi dos Palmares).

Dessa forma, se a nossa leitura inicial da obra era a de fazer com que as representações negras pudessem apontar lideranças negras e seu protagonismo na história, a educadora problematiza tal ação ao verificá-la como promotora da reprodução dos estigmas e estereótipos. Porém, ao continuar a sua fala, Bianca nega o sentido histórico dos movimentos de conquistas de direitos, ao não reconhecer o racismo estrutural existente em nossa realidade. Ao considerar que “é importante que a pessoa negra entenda que a sua cor não a desmerece ou qualifica como pessoa, não a coloca em situação de prejuízo ou vantagem”, parece-nos que a docente faz a defesa da ideia de meritocracia e do mito da democracia racial, ao não reconhecer as segregações que as populações negras vivenciaram em solo brasileiro. Ainda assim, finaliza sua reflexão pensando em um mundo ideal, em que a cor de pele não fosse impedimento para as conquistas e os merecimentos. Mesmo com as contradições observadas, nota-se a complexidade do tratamento do tema em sala de aula, que também pode estar vinculado as suas experiências sociais.

Mas, construir a desconstrução é algo que precisa ser concebido e gestado, uma vez que a naturalidade e os essencialismos de alguns discursos apresentam também as nossas contradições. Em se tratando da linguagem humana, é aceitável que isso ocorra, visto que a linguagem é porosa e cheia de lapsos discursivos (AUTHIER-REVUZ, 1999). É necessário fugir das posições de poder de nossa sociedade, caracterizada a partir da visão heteronormativa, branca e de classe média que, na concepção de Silva (2012, p. 83), revela como “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”.

Reafirmando sua postura discursiva, a professora Bianca, nessa questão, apresenta mais argumentos para acreditar que a obra infelizmente não desconstrói estereótipos e apresenta uma representatividade calcada neles. Entendendo a representatividade como aquela que “só ocorre quando mostra uma pessoa negra bem-sucedida na vida em todos os sentidos”, ela adere a um

discurso, sobretudo, capitalista nesse quesito, visto que a condição econômica é um dos marcadores mais poderosos da estratificação social. Isso porque, segundo a escritora e filósofa Djamila Ribeiro (2017), a representatividade negra não deve ser pensada em questões de posições bem-sucedidas ou não, mas pela possibilidade de negros transcenderem para outros (e todos) espaços, reafirmando seu lugar de fala que, maiormente, é um debate sobre um lugar social.

Em outra passagem, a professora Bianca afirma que “é importante que a pessoa negra entenda que a sua cor não a desmerece ou qualifica como pessoa, não a coloca em situação de prejuízo ou vantagem” e que a criança “não precisa lutar contra uma sociedade racista e preconceituosa”. Assim, por essa ótica, ela parece afirmar que caberia à população negra e, somente a ela, entender, olhar e se inspirar em todas as pessoas, independentemente de sua cor, que tiveram as chances possíveis e souberam aproveitar as oportunidades existentes. Por essa percepção, a docente reafirma um discurso de meritocracia, ao propor que o ato de poder ser e o merecimento caminham lado a lado. A afirmação cai, segundo Gomes (2003, p. 78) “nas malhas do racismo e do mito da democracia racial”, contradito em seu próprio dizer ao afirmar que há uma “sociedade racista e preconceituosa”.

Ao abordar questões étnico-raciais envolvidoras da cultura negra e educação, em caso particular, a Literatura Infantil negra e as possibilidades de um conhecimento mais plural e diversificado, encerra-se a seção ao concordar com Gomes (2003, p. 77), que enfatiza a importância de temas que envolvem cultura negra e educação. Nessa perspectiva, deve-se observar, analisar, ter como fonte de consulta e, sobretudo, problematizar os dados oficiais brasileiros sobre as desigualdades raciais, podendo ter a dimensão dessa realidade em nosso país e as suas formas de construção de uma sociedade desigual.

Considerações Finais

O presente trabalho objetivou demonstrar como a Literatura Infantil negra ocupou e atualmente ocupa lugares sociais na historiografia literária de nosso país, para, nessa direção, analisar como o projeto literário da obra *Amoras*, de Emicida, pode oferecer possibilidades para a viabilização de outras representações sobre essa população. Enfatizamos a importância da escola e, sobretudo, do corpo docente no posicionamento político quanto as práticas pedagógicas e o

debate para o fomento de uma visão mais realista e diversificada, que pode ocorrer a partir de textos literários.

É pertinente salientar que não se pretende aqui julgar comportamentos, discursos e interpretações, mas sim identificar, num gesto analítico e teórico, como o discurso e a língua se materializada socialmente, carregando consigo relações de poder, conduzindo para rumos de interpretação ideológica sobre os assuntos aqui tratados.

Quando se fala em representatividade negra, independente da esfera social e do espaço de produção de poder, percebemos o quanto se vem discutindo sobre o tema atualmente. Entretanto, muito mais que problematizar sobre, é importante que se abram cada vez mais oportunidades para falar a partir das “escrivências” dos próprios sujeitos negros e dos outros olhares de representação da população historicamente marginalizada em nossa sociedade.

Assim, ao utilizar o texto literário para que esse debate possa se materializar, é desejável que a escolha das obras e as práticas de sensibilização e problematização das temáticas sejam bem definidas e estudadas. É necessário que o debate em sala de aula não reproduza, em rodas de leituras, saraus ou outras práticas pedagógicas, padrões normativos que contribuem ainda mais para a estratificação de uma sociedade tão desigual.

Observa-se o desconhecimento dos significados e os efeitos que trazem na construção identitária e subjetiva quando a diversidade não é apresentada no interior das escolas. Assim, a reprodução de discursos em que essa representatividade é colocada no lugar da vitimização, do exótico e do mito da democracia racial é algo a ser desnaturalizado.

Neste sentido, o mais importante é entender que se precisa, sempre que possível, buscar compreender os debates históricos e sociais que regem a sociedade, o estar no mundo, demonstrando, como sinalizado pela professora Amanda, que ainda se conhece pouco “a respeito da representatividade negra e do movimento em si” e o quanto “é importante na vida das crianças que elas se vejam, se amem, se orgulhem de quem elas sejam”. Pois só ocupando os lugares, deslocando os papéis, nas páginas literárias ou na própria sociedade, é que se pode repensar e *desaprender para aprender de novo*, como sensivelmente nos fez refletir Rubem Alves (2011), na abertura desse trabalho. É preciso construindo novos olhares para estudar, analisar e interpretar as ações e relações de poder dos seres humanos em sociedade.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18.ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ALVES, Rubem Azevedo. **Frases**. 2011. Disponível em: <https://institutorubemalves.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro**. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 34, n. 2, 1999, p. 07-30.
- BIGNOTTO, Cilza. Reescrevendo a narrativa: racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 23, n. 43, p. 56-79, mai.- ago., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcl/a/cQnMN7HBKNpcxwkGjZRspwK/?format=pdf>. Acesso em 05 out. 2022.
- CORACINI, Maria José de Faria. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Quem é o sobre o que escreve o autor brasileiro**. [Entrevista concedida a] Amanda Massuela. Revista Cult, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>. Acesso em: 15 set. 2020.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura e Exclusão**. Porto Alegre/RS: Zouk, 2017.
- DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade social em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 75-85, maio-ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. História & Histórias. São Paulo: Ed. Ática, 2007. Disponível em <http://www.youblisher.com/p/225343LAJOLO>. Acesso em: 04 maio 2020.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.
- PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- PROENÇA FILHO, Domício. A Trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista de Estudos Avançados**. Vol.18, nº 50, São Paulo, 2004 Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 6 maio 2022.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROSSOW, Beatriz Baptista Tesche *et al.* O preconceito acima de todos: racismo e relações de poder. In: NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid

- Faria; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org). **Representações sociais, identidade e preconceito**: estudos de Psicologia Social. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTANA, Patrícia Maria; SANTOS, Glauciane. Literaafro Live. **Literatura infantil afro-brasileira**. Plataforma @literaafroufmg, Instagram, 23 set. 2021.
- SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu da et. al. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- SOUZA, Adriano Ribeiro. OLIVEIRA, Alaís Lima. **Literatura Infantil afro-brasileira?** A construção identitária em A Cor da Ternura de Geni Guimarães. Trabalho de conclusão do curso de graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas- Campus IV, Jacobina, BA: 2015.
- VAZ, Sérgio. Quarta-capa. In: EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **Impensar a ciência social** – os limites dos paradigmas do século XIX. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em: 25/10/2022

Aceito em: 15/11/2022

Publicado em: 22/11/2022

Total de Avaliadores:03

533