

Literatura afro-brasileira na Educação Infantil: desafios à formação docente



Check for updates

Marta Regina Paulo da Silva^{iD}

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, Brasil

Resumo

A partir dos resultados de uma pesquisa que analisou as representações de meninas negras na literatura infantil afro-brasileira trabalhada na Educação Infantil, este artigo discorre sobre os desafios à formação docente na efetivação de um trabalho educativo que rompa com práticas pedagógicas racistas, sexistas e adultocêntricas. A pesquisa, que teve como procedimentos metodológicos o levantamento dos livros de literatura afro-brasileira utilizados por docentes e a análise das representações de meninas negras neles veiculados, dialogou com a epistemologia *freireana*, estudos sociais da infância e literatura. A análise revelou que a literatura afro-brasileira é pouco trabalhada na Educação Infantil e, dentre os livros mais utilizados, verificam-se resquícios de uma perspectiva eurocêntrica, o que remete à necessidade de discussão dessa temática nos espaços formativos. O artigo conclui com a defesa de uma formação docente marcada pela infância e pelo diálogo intercultural na construção de uma educação intercultural crítica e decolonial.

Palavras-chave

literatura afro-brasileira; Educação Infantil; gênero; relações étnico-raciais.

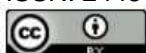
Afro-Brazilian literature in early childhood education: challenges for teacher training

Abstract

Based on the results of a research that analyzed the representations of black girls in Afro-Brazilian children's literature worked in Early Childhood Education, this article discusses the challenges to teacher education in the realization of an educational work that breaks with racist, sexist and adult-centric pedagogical practices. The research, which had as methodological procedures the survey of Afro-Brazilian literature books used by teachers and the analysis of representations of black girls conveyed in them, dialogued with Freirean epistemology, social studies of childhood and literature. The analysis revealed that Afro-Brazilian literature is little worked in Early Childhood Education and, among the most used books, there are remnants of a Eurocentric perspective, which refers to the need to discuss this theme in training spaces. The article concludes with the defense of a teacher education marked by childhood and intercultural dialogue in the construction of a critical and decolonial intercultural education.

Keywords

Afro-Brazilian literature; early childhood education; genre; ethnic-racial relations.



Literatura afrobrasileña en la educación infantil: desafíos para la formación de professores

Resumen

A partir de los resultados de una investigación que analizó las representaciones de las niñas negras en la literatura infantil afrobrasileña trabajada en la educación infantil, este artículo discute los desafíos de la formación docente en la realización de un trabajo educativo que rompa con prácticas pedagógicas racistas, sexistas y adultocéntricas. La investigación, cuyos procedimientos metodológicos fueron el levantamiento de libros de literatura afrobrasileña utilizados por docentes y el análisis de las representaciones de niñas negras transmitidas en ellos, dialogó con la epistemología de Freire, estudios sociales de la infancia y literatura. El análisis reveló que la literatura afrobrasileña es poco utilizada en la educación infantil y, entre los libros más utilizados, hay restos de una perspectiva eurocéntrica, lo que se refiere a la necesidad de discusión de este tema en los espacios de formación. El artículo concluye con la defensa de la formación docente marcada por la infancia y el diálogo intercultural en la construcción de una educación intercultural crítica y decolonial.

Palabras clave

literatura afrobrasileña; educación infantil; género; relaciones étnico-raciales.

1 Introdução

Embora no decorrer dos últimos anos possamos observar avanços no combate às desigualdades raciais e de gênero, os indicadores socioeconômicos revelam uma realidade ainda marcada por preconceito, discriminação e exclusão. Esses indicadores também evidenciam a necessidade de tratar as questões de gênero e raça/etnia de forma interseccional, no sentido de analisar os processos de interação entre estas duas categorias na construção das situações de exclusão e opressão.

O cenário torna-se ainda mais complexo quando o analisamos em relação à categoria idade, uma vez que as crianças são as que mais sofrem os efeitos dos mecanismos de opressão. O descaso com as crianças brasileiras, em especial, as negras, indígenas e pobres, é perverso. Mortes, abuso sexual, fome e outras tantas formas de violência marcam a vida de milhões de crianças em nosso país, vítimas frequentes da negligência governamental.

Este contexto nos remete ao nosso compromisso ético com as crianças e com ele a necessidade de problematizarmos os processos de desumanização historicamente construídos e agravados nos últimos anos, sobretudo com a crise sanitária causada pela Covid-19, de modo a construir com elas tempos e espaços em que possam seguir sua

vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 2003), ou seja, sua permanente e curiosa aventura pelo conhecimento de si, do(a) outro(a) e do mundo e, nesse processo, a construção de suas identidades.

Creches e pré-escolas configuram-se como espaços de encontros e confrontos com as diferenças. Como primeira etapa da educação básica, tais espaços educacionais têm as funções de cuidar e educar de forma indissociável, garantindo à criança “[...] direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18). Isso implica a construção de um cotidiano educacional em que o diálogo, a ludicidade e a amorosidade sejam fundantes. Desse modo, cabe a essas instituições respeitar, acolher e valorizar as diferenças, nas quais não se permitam ações que reforcem preconceitos e estereótipos. Ao contrário, devem *oportunizar* experiências que possibilitem construir outras formas de ser e de estar no mundo, assim como novas sensibilidades comprometidas com o rompimento de relações de dominação e exclusão.

Esse é um dos desafios que se coloca às instituições de educação, pois ainda nos deparamos com uma dinâmica de normatização marcada por um currículo hegemônico que, ao priorizar um conhecimento único, hierarquiza saberes, classificando-os como legítimos ou não. Essa “[...] apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias” (ARROYO, 2013, p. 14).

Em consonância com Arroyo (2013), compreendemos o currículo como um território em disputa. Nesse sentido, é fundamental conhecer quais os saberes produzidos, apropriados e silenciados no cotidiano das instituições educacionais no intuito de problematizar o currículo monocultural ainda presente na maioria das instituições educacionais e construir propostas emancipatórias que não apenas aceitem as diferenças, mas que as acolham e as valorizem.

Nessa perspectiva, reconhecemos que o trabalho com a literatura afro-brasileira pode se constituir em uma oportunidade de restabelecer as representações das diferenças no ambiente educacional, uma vez que apresenta, como discorre Duarte (2017, p. 7, grifo do autor), uma voz autoral afrodescendente; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade e um “[...] *ponto de vista* ou

lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência”. Contudo, mesmo essa literatura pode carregar resquícios de uma perspectiva eurocêntrica, o que justifica a importância de analisá-la a fim de desvelar marcas sexistas, racistas e adultocêntricas veiculadas em suas páginas.

Assim, interessou-nos investigar como as categorias gênero, raça/etnia e idade são representadas nessa literatura. Sabemos que a imagem da menina e da mulher negra na literatura é marcada por uma história de ausência e/ou de representação caricaturada, na qual são veiculados vários estereótipos. São imagens de desvalorização, sendo recorrentes as que elas são apresentadas como coadjuvantes, com funções subalternas, sendo consideradas socialmente de menor importância. Essas imagens tentam simplificar, essencializar e naturalizar características de um grupo, reduzindo-as e demarcando seus lugares na sociedade.

Romper com esses estereótipos é premente, haja vista que sua função é a de excluir tudo aquilo que não se adapta, que é diferente, isto é, tudo aquilo que não se enquadra no padrão homem branco, cristão e heterossexual. Com isso, as práticas de representação têm no etnocentrismo suas marcas. Em um país no qual a cada dia cresce o número de feminicídios e violência contra a mulher, crianças, negros(as) e indígenas, são urgentes ações que desvelem e promovam uma reflexão crítica sobre as práticas que historicamente perpetuam a imagem da menina e da mulher negra como submissas e frágeis, quase sempre em posições em que são subjugadas e subalternizadas.

Com esse propósito, apresentamos neste artigo os resultados de uma pesquisa que analisou as representações de meninas negras na literatura infantil afro-brasileira, objetivando compreender sua contribuição para o fortalecimento de uma imagem positiva da menina negra em face dos estereótipos e preconceitos que marcaram e, em certa medida, ainda marcam sua imagem na literatura infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como procedimentos metodológicos: o levantamento dos livros de literatura infantil afro-brasileira utilizados por docentes da Educação Infantil e a análise das representações de meninas negras veiculadas nos dois livros mais trabalhados com as crianças. A investigação dialogou com a epistemologia *freireana*, estudos sociais da infância e literatura.

Destarte, discorreremos em um primeiro momento sobre a literatura afro-brasileira e a Educação Infantil, problematizando o racismo, o sexismo e o adultocentrismo,

presentes na sociedade brasileira e conseqüentemente nas creches e pré-escolas. Na seqüência, discutimos os desafios da formação docente frente a essa temática. Nosso desejo é o de contribuir com os estudos e práticas que visem à construção de uma educação emancipadora desde a creche, para juntos(as) com as crianças lutarmos por uma sociedade mais democrática e justa.

2 Literatura afro-brasileira na Educação Infantil

No intuito de identificar os livros de literatura afro-brasileira mais utilizados pelos(as) educadores(as), foi realizado um levantamento por meio do formulário Google Forms. A escolha dos(as) respondentes foi respaldada pela técnica “bola de neve” ou *snowball sampling*, um método de amostragem que consiste no estabelecimento por parte do(a) pesquisador(a) dos(as) “informantes-chave”, para que estes(as) identifiquem e coloquem em contato com o(a) pesquisador(a) outros(as) possíveis respondentes que se qualificam para inclusão, e para que estes(as), por sua vez, identifiquem outros(as) (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). No caso da investigação em tela, os(as) informantes-chave foram os membros do grupo de pesquisa. O critério para a seleção dos(as) respondentes foi o de serem professores(as) em instituições públicas de Educação Infantil nos municípios que integram a Região do Grande ABC Paulista: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

As questões iniciais referiram-se às informações gerais das participantes. Responderam ao questionário 64 docentes, todas do sexo feminino. Em relação à raça/etnia, a grande maioria se autodeclarou branca, 64,1%; 17,2%, parda; 12,5%, preta; 3,1%, indígena; e 3,1%, amarela. Quanto à idade, 62,5% têm mais de 40 anos. 53,1% trabalham em creche e 46,9% na pré-escola. No que concerne ao tempo de experiência docente, apenas 14,1% possuem menos de cinco anos de atuação, o que denota que a grande maioria (85,9%) atua há bastante tempo com crianças pequenas.

As perguntas subsequentes eram específicas sobre o tema. 96,4% afirmaram trabalhar a literatura afro-brasileira com as crianças da Educação Infantil, ou seja, quase a totalidade das docentes; 15,6%, uma vez por semana; 10,9%, entre duas e três vezes por semana; 3,1%, entre quatro e cinco vezes por semana; 14,1%, quinzenalmente;

18,8%, mensalmente; 9,4%, em datas específicas; 28,1% responderam “outra”. Observamos que, apesar de a grande maioria ter assinalado trabalhar com essa literatura, apenas 29,6% a apresentaram às crianças ao menos uma vez por semana. Chamou a nossa atenção também o percentual apresentado de 28,1% para a alternativa “outra”, o que sugere que essa literatura seja trabalhada muito esporadicamente ou então que não seja trabalhada, considerando que 3,6% das docentes responderam não trabalhar com a literatura afro-brasileira.

Para a alternativa “em datas específicas”, foi solicitado, por meio de questão aberta, que especificassem quais seriam essas datas, ocasião em que 12 docentes responderam a esta questão com as seguintes respostas: Dia da Consciência Negra (cinco respostas); de acordo com a demanda que vai surgindo (uma resposta); quando observa algum comportamento das crianças em relação à diferença de outra criança (uma resposta); não há datas específicas (três respostas); Dia Internacional das Mulheres (uma resposta); Dia da Libertação dos “Escravos” (uma resposta).

Às educadoras foi solicitado, também por meio de questão aberta, que indicassem dois livros da literatura afro-brasileira que utilizavam no trabalho com as crianças. A análise dos dados revelou que, embora uma diversidade de títulos tenha sido citada pelas docentes, os dois livros mais trabalhados com as crianças eram: *Menina bonita do laço de fita* (46,9%) e *O cabelo de Lelê* (39%). Essas duas obras compuseram a segunda etapa da pesquisa, que consistiu na análise das representações de meninas negras veiculadas em suas páginas, no intuito de problematizá-las e refletir sobre sua potência no trabalho com as crianças.

O livro *Menina bonita do laço de fita*, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Claudius, foi publicado em 1986 pela editora Ática. A narrativa gira em torno do coelho branco, que nutre admiração pela menina negra e anseia ter uma filha “pretinha” como ela. Assim, repetidas vezes, pergunta à menina o segredo de ela ser tão “pretinha”. O título do livro sugere o protagonismo de uma criança, uma menina negra, contudo não é ela a protagonista. O protagonismo encontra-se no coelho: macho, branco e adulto. Ao coelho é dada a palavra. É ele quem pensa, questiona, investiga, sonha. A menina, sem nome, ocupa o lugar daquela que nada sabe. São os(as) adultos(as) que têm o conhecimento: “A menina não sabia e já ia inventando outra coisa” (MACHADO, 1986, p. 15).

A posição ocupada pela menina na obra reforça a imagem hegemônica da mulher como um ser passivo, tranquilo e frágil, bem como a imagem da criança como sujeito da “falta”: imatura, menor, tábula rasa, sem razão e juízo e, portanto, sem direito à voz e à participação nos diferentes contextos nos quais estejam inseridas. Essa imagem acompanha a história da infância e é cotidianamente atualizada nas práticas sociais e nas interações entre crianças e entre estas e os(as) adultos(as). Segundo Sarmiento (2005, p. 365), fazem parte desse processo “[...] as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos”.

No transcurso da narrativa, a mãe intervém para explicar o motivo de a menina ser “pretinha”: “Artes de uma avó que ela tinha” (MACHADO, 1986, p. 15); embora na sequência volte para o coelho procurando compreender o que a mãe dizia, o texto sugere um dos princípios da cultura africana: a ancestralidade, que diz respeito ao vínculo com quem veio antes e com quem virá depois de nós. A ancestralidade carrega as marcas inscritas em nossa memória, em nosso modo de ser e estar no mundo, estando presentes, segundo Trindade (2005), nos valores civilizatórios afro-brasileiros, a saber: a oralidade, a música, a circularidade, a corporeidade e a cooperatividade. Entretanto, esse compromisso ético com a vida, inclusive a que vai existir depois de nós, é esvaziado de seu significado com o coelho, que o associa a se parecer com seus familiares: “[...] porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos” (MACHADO, 1986, p. 16).

A obra termina ainda por fomentar o mito da democracia racial, em especial, pela representação da mãe da menina como uma “[...] mulata linda e risonha” (MACHADO, 1986, p. 15), o que remete à ideia da miscigenação. Soma-se a isso a união do coelho com uma coelha preta: “Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça” (MACHADO, 1986, p.18). Com ela, teve uma ninhada de coelhinhos: “Tinha coelho para todo gosto: branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha” (MACHADO, 1986, p. 20).

O conceito de democracia racial compreende que negros(as) e brancos(as) convivem harmoniosa e fraternalmente, desfrutando de iguais oportunidades de existência. Contudo, como assevera Nascimento (1978, p. 92):

[...] devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo, assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

A ideia de que haja democracia racial em nosso país tem como intento ocultar o conflito inter-racial, bem como as desigualdades sociais e, assim, desarticular a luta por uma sociedade antirracista. De acordo com Domingues (2005), esse mito foi fundamentado pelo processo de miscigenação na formação histórica do país, marcado pelo abuso sexual da escrava pelo senhor português, com o engodo de que tais incursões sexuais eram provas da ausência de preconceito. Entretanto, “[...] os contatos de absoluta intimidade não anulavam a relação de intolerância do branco e de subalternidade do negro, no interior de um sistema marcado pela opressão racial” (DOMINGUES, 2005, p. 124). Para o autor, a violência sexual contra as mulheres negras “fabricou” a figura do(a) mulato(a) no sistema racial brasileiro, sendo ela “[...] a saída encontrada pela ideologia da democracia racial para difundir a ilusão de que no Brasil não existiam distinções de ‘raça’” (DOMINGUES, 2005, p. 125).

O termo “mulato(a)” deriva do latim “*mulus*”, mula, animal fruto do cruzamento do asno e da égua, duas raças diferentes, a qual, pelo seu caráter híbrido, é considerada uma raça inferior, visto que não pode reproduzir. Sendo assim, em consonância com os Movimentos Negros, refutamos o uso do vocábulo “mulato(a) por sua origem linguística, histórica e cultural, o qual transmite a “[...] a falsa impressão de democracia racial que há no país, associado à representação da mulher negra ou mestiça através do corpo branqueado e hiperssexualizado” (SILVA, 2018, p. 77).

A segunda obra de literatura afro-brasileira mais trabalhada pelas professoras participantes da pesquisa é o livro *O cabelo de Lelê*, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça, publicado em 2007 pela Editora Nacional. O livro conta a história de uma menina negra que se sente, a princípio, esteticamente inferior em função de seus cabelos, em face do padrão hegemônico branco que cristaliza imagens de cabelos lisos e loiros, reiterado nas bonecas, heroínas e princesas das histórias. Assim, Lelê

“Joga pra lá, puxa pra cá. Jeito não dá, jeito não tem” (BELÉM, 2007, p. 7). A narrativa desenvolve-se com a busca da menina por compreender a origem de seus cabelos e conseqüentemente de sua identidade. Segundo Gomes (2012), a intervenção no corpo e nos cabelos para o(a) negro(a) não é apenas uma questão de estética, mas identitária, sobretudo porque o cabelo visto como “ruim” expressa o racismo e a desigualdade racial que recai sobre ele(a). Para a autora, há aqui uma zona de tensão entre um padrão de beleza corporal real e um ideal.

Essa tensão de que trata a autora faz-se presente em *O cabelo de Lelê*, em que a protagonista, mergulhada em uma cultura que cotidianamente reitera um padrão estético de beleza, vai se apropriando da história de seus(suas) ancestrais e construindo seu pertencimento étnico. Por meio da leitura, vai descobrindo o simbolismo de seu cabelo. Observa pessoas como ela, que tinham os cabelos e pele iguais a ela, sente-se incluída, pertencente a uma cultura, a um povo. Aprende sobre a África e sobre o “[...] amor no enrolado cabelo” (BELÉM, 2007, p. 14) e percebe que sua beleza vem de seus(suas) ancestrais e de todos(as) que lutaram por seus direitos, “[...] herança trocada no ventre da raça” (BELÉM, 2007, p. 23).

O processo de Lelê remete-nos a pensar sobre a identidade não como essência, mas como uma construção permanentemente inacabada e permeada pelas relações de poder. A esse respeito, Silva (2000, p. 96-97) esclarece que:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Nessa construção, a protagonista da narrativa em tela apresenta-se como uma criança curiosa, inquieta, que pergunta e se pergunta. Observamos, assim, uma concepção de criança potente, *perguntadeira*, curiosa, que lê e comunica o mundo, que aprende, que produz cultura, uma criança cidadã (SILVA, 2021). Podemos verificar ainda uma representação de menina que rompe com estereótipos da mulher frágil e passiva. Contudo, no encontro com o menino, deparamo-nos com resquícios que marcam o sexismo. A personagem, que é representada até então com roupas unissex, brincando, passa a se vestir de forma diferente. Essa mudança “[...] encanta o menino a quem se

avizinha” (BELÉM, 2007, p. 24) e logo vemos o casal a dançar, ela de vestido branco, o que tende a uma espécie de erotização infantil por meio da lógica matrimonial (FELIPE; GUIZZO, 2003), remetendo a uma prática social que foi historicamente naturalizada.

Ao analisarmos essas duas obras, afirmamos, em consonância com Louro (2003, p. 99), que “[...] não cabe perguntar se uma representação ‘corresponde’ ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o ‘real’”. Assim, cabe esclarecer quais os sentidos construídos pelas crianças a partir dessas narrativas, bem como sobre os sentidos atribuídos pelas próprias docentes e suas intencionalidades pedagógicas ao apresentá-las às crianças. Ainda com esta autora, reconhecemos que as identidades não podem ser pensadas fora das relações de poder, visto serem forjadas em meio às relações políticas. Sendo assim, quais identidades têm sido forjadas e quais têm sido silenciadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil?

3 Literatura afro-brasileira, Educação Infantil e formação docente

A sociedade brasileira projetou-se “branca”, o que explica as políticas de “clareamento” da população, cuja crença era de que, em um processo de mestiçagem, prevalecessem as características da “raça branca” (SILVA, 2007, p. 491). Com isso, a branquitude constitui-se como norma inquestionável em nosso país. Para Munanga (2012, p. 12), a prática do embranquecimento é sustentada “[...] pela ideologia da democracia racial fundamentada na dupla mestiçagem biológica e cultural”. Assim, de acordo com essa ideologia, as relações entre brancos(as) e negros(as) no Brasil são harmoniosas e, portanto, a discriminação racial não existe, muito menos o racismo.

Essa visão é ainda mais acentuada quando pensamos nas crianças, pois há uma compreensão em nossa sociedade – e nela entre alguns educadores(as) – de que não há racismo entre as crianças. Entretanto, é preciso reconhecer que o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2019), estando meninas e meninos mergulhadas(os) nele antes mesmo de nascerem, assim como no patriarcado, cuja dominação masculina ainda predomina nas várias instâncias sociais, perpetuando, por exemplo, diferentes formas de violência contra as mulheres. Esse ideal de branquitude e de machismo vem

historicamente formatando as identidades de negros(as) e não negros(as), de homens, mulheres e crianças, intensificando as desigualdades sociais.

O corpo está sujeito às expectativas, valores, crenças e concepções de cada tempo histórico, que sobre ele estabelecerão diferentes relações de poder, daí a intenção de vigiá-lo e normatizá-lo na tentativa de capturá-lo nas formas dominantes que definem o que é ser homem, mulher, criança, negro(a), etc. e como cada um(a) deve se comportar. Ressaltam-se a branquidão e a força do masculino em detrimento da imagem socialmente negativa da mulher, do(a) negro(a) e da própria criança.

O racismo, o sexismo e o adultocentrismo – que subjuga a capacidade das crianças e o seu direito de participação nas decisões que dizem respeito às suas vidas – estão presentes no cotidiano de todos(as) os(as) brasileiros(as), produzindo condições desiguais de acesso a oportunidades e direitos. Nesse sentido, problematizar as relações de poder que oprimem as mulheres, negros(as) e crianças é urgente e, dada a sua complexidade, conforme revelaram os achados da pesquisa, as questões de gênero, raça/etnia e idade necessitam ser tratadas de modo interseccional, no sentido de desvelar os mecanismos que transformam diferenças em desigualdades. “Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Por meio da análise da representação da menina negra nas obras mais trabalhadas com as crianças, procuramos, a partir de um olhar interseccional, abranger os marcadores sociais: gênero, raça/etnia e idade, no intuito de problematizar como essas narrativas apresentadas às crianças podem contribuir na perspectiva de uma educação antirracista e antissexista, que reconheça as crianças como cidadãs.

No que tange à literatura infantil brasileira, sabemos que ela nasce com um viés institucional e moralizante, objetivando disciplinar as crianças. Em suas páginas, a representação do(a) negro(a) veiculava preconceitos raciais e machistas, imprimindo um discurso de naturalização das relações raciais e de gênero. Esse caráter moralizador e disciplinador foi se modificando ao longo dos tempos em função dos contextos sociais e culturais em que tais produções se inseriam, bem como na própria compreensão de uma imagem mais afirmativa da infância. Como uma linguagem importante no processo de

humanização, a literatura, como assevera Candido (2004, p. 13), decorre do envolvimento das produções literárias em uma complexa e contraditória rede de experiências:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconize, ou, os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

A literatura infantil tem características específicas, tais como: o aspecto gráfico do livro, formato, tipo de letra, textura do papel, ilustração, etc. A ilustração tem papel central, visto ser ela uma linguagem criativa que propicia fruição estética e inúmeras experiências aos(as) leitores(as), não se constituindo tão somente como reprodução do texto verbal. À vista disso, a obra literária exerce sobre estes(as) um certo “poder”, negativo ou positivo, como elucida Debus (2007, p. 268), pois, ao apresentar personagens submissas e sem noção de seu pertencimento étnico, contribui para uma “[...] visão deturpada de si e do outro. Por outro lado, a identificação com personagens conscientes de seu papel social, de suas origens, e respeitosos diante da pluralidade cultural acena para uma relação de respeito ao outro”.

Para as crianças pequenas, as ilustrações são fundamentais para que “leiam” as narrativas, ainda que não de forma convencional, o que lhes concede certo empoderamento (SILVA, 2012). Isso é possível, pois, como defende Freire (1986), lemos o mundo antes mesmo de lermos as palavras. Observamos, portanto, a força das imagens na educação das crianças, o que torna imprescindível analisar a produção literária destinada a elas de modo a desvelar obras que reafirmem preconceitos e discriminações, pois, ao trabalharem com uma literatura exclusivamente branca, os(as) educadores(as) perpetuam a cultura do branqueamento, afirmando a supremacia de um grupo social sobre outro e favorecendo situações de preconceito. Sendo assim, é preciso que apresentemos narrativas de diferentes culturas, como “[...] ferramenta de luta por um Brasil antirracista, visto que tal diversidade possibilita às crianças desenvolverem uma consciência crítica frente aos discursos que definem que há uma raça/etnia superior a tantas outras” (SILVA; SANTOS, 2020, p. 665).

Nas últimas décadas, temos notado maior visibilidade da literatura afro-brasileira, em especial, após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu como obrigatório no currículo oficial o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Uma lei que

se “[...] propõe descolonizadora, na medida em que contribui para borrar as fronteiras da identidade negra fixada no passado escravocrata, fruto de uma história colonial que se atualiza no cotidiano” (SANTOS; DANTAS JUNIOR; ZOBOLI, 2020, p. 1). Contudo, como verificamos neste trabalho, estereótipos e formas hierarquizadas ainda se fazem presentes em algumas produções, o que coloca a necessidade de analisá-las de uma perspectiva crítica, a fim de assegurar “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Nessa perspectiva, educadores(as) têm papel fundamental na proposição de contextos educativos que rompam com imagens estereotipadas que “[...] reserva[m] para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade” (CARNEIRO, 2011, p. 70). Ao pensarmos o trabalho com a literatura afro-brasileira com as crianças pequenas, os critérios que os(as) docentes utilizam para selecionar as obras e como essas serão trabalhadas devem ser cuidados. Defendemos com Freire (2020, p. 149) que:

A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Esse compromisso político, ético e estético na educação das crianças implica igual compromisso com a formação docente. Em estudo anterior (SILVA; SANTOS, 2020), realizado em uma creche no município de São Paulo, as docentes, embora reconhecessem a importância do trabalho com a literatura afro-brasileira, relataram que pouco o faziam, justificando tal fato pela ausência de formação que tratasse dessa temática, o que, segundo elas, daria subsídios para abordá-la. Essa investigação também demonstrou que a temática era pouco discutida no interior da creche, por vezes, restrita às datas comemorativas, como, por exemplo, o Dia da Consciência Negra.

A discussão de uma educação emancipadora, que respeite, acolha e valorize as diferenças, não pode ficar circunscrita a datas esporádicas. Ela precisa atravessar todo o cotidiano das instituições educacionais, de modo a combater o preconceito, a

discriminação e a exclusão social. Isso implica que deva também permear a formação docente, que, partindo das realidades das instituições, possa proporcionar tempo, espaço e materiais para que educadores(as) reflitam sobre sua prática pedagógica em um movimento de ação-reflexão-ação. (FREIRE, 2003). Não existe neutralidade.

Nas palavras de Arroyo (2014, p. 63):

O acesso à escola põe em jogo milhões de vidas que até décadas próximas nem cogitavam entrar nesse recinto de promessas salvadoras. Suas vidas e de seus coletivos sempre estiveram em jogo, não da sorte, mas da segregação, repressão e inferiorização, do desemprego ou da migração. Entrar no jogo da escola se imagina como o caminho para fugir daqueles jogos perversos. Mudar de destino. A frustração é que para altas percentagens de crianças, adolescentes, jovens e adultos o jogo, a escola, repete/legitima velhos jogos.

Compreendemos que, para romper com esses “velhos jogos”, a formação docente necessita possibilitar ela própria um diálogo intercultural, reconhecendo a potência das diferenças na construção de um outro paradigma de conhecimento, mais plural. Isso implica “[...] reeducar a sensibilidade pedagógica” (ARROYO, 2013, p. 27), a partir de uma práxis social que se organiza no coletivo, no qual todos e todas tenham o direito de dizer a sua palavra. Sendo assim, as questões referentes ao racismo, machismo e adultocentrismo necessitam ser problematizadas, de modo a “[...] favorecer a tomada de consciência dos privilégios que configuram o ser branco na sociedade em que vivemos e ser capaz de promover processos orientados a sua desnaturalização” (CANDAU, 2020, p. 684).

Neste processo, a infância, compreendida aqui como uma condição da própria existência humana (SILVA; FASANO, 2020), tem muito a nos ensinar. Ela é essa força propulsora, dotada de esperança, que não se limita ao tempo cronológico. Uma potência criadora que nos convida a estranhar, a perguntar, a imaginar, a inquietar-se e a lutar (SILVA, 2021). Conectar-se à infância, nossa e das crianças, reafirma em nós o compromisso ético e político de construir, como propunha Paulo Freire, uma educação como prática da liberdade, que se contrapõe à educação antidialógica e opressora. Em defesa de uma sociedade com equidade e justiça social e cognitiva, que possamos construir práticas formativas infantilmente educadoras, marcadas pela abertura e respeito ao(à) outro(a), em que, desde uma perspectiva intercultural, suspenda as certezas e aprenda com as diferenças. Eis nosso desafio!

4 Considerações finais

Construir uma educação intercultural e decolonial na Educação Infantil implica a assunção de um compromisso ético, estético e político com as crianças e com seus(suas) educadores(as), haja vista a urgência de se romper com a lógica de perpetuação de práticas racistas, sexistas e adultocêntricas. Implica reconhecer que a educação é um ato político e amoroso (FREIRE, 2003). Como um ato de amor, implica coragem e risco.

Sabemos que a literatura infantil tem grande influência sobre a construção da identidade de meninos e meninas. Nesse sentido, cabe às creches e pré-escolas apresentar-lhes um amplo e diversificado repertório literário marcado pela diversidade étnica e cultural. Dentre essa produção, defendemos que esteja presente a literatura afro-brasileira, uma vez que esta possibilita às crianças a construção de vínculos com as tradições, costumes e valores das culturas africanas e afro-brasileiras, rompe com o silenciamento histórico sobre as tradições e saberes da população negra e possibilita o conhecimento de histórias e representações mais positivas do(a) negro(a), o que pode vir a favorecer o empoderamento das crianças negras e a construção de suas identidades.

A leitura constitui-se como uma atividade diária no trabalho com as crianças na Educação Infantil. Sendo assim, a pouca frequência ou ausência da literatura afro-brasileira revela que o que está sendo oferecido aos meninos e meninas é uma literatura predominantemente eurocêntrica, que termina por contribuir com a produção e veiculação de modelos de identidades hegemônicas. Contudo, há que se perguntar: como a formação docente vem trabalhando essa temática com os(as) educadores(as)? Como vem provocando o desvelamento de ações machistas, sexistas e adultocêntricas e conseqüentemente sua desconstrução no cotidiano das instituições educativas?

Nossa defesa é que, conectados(as) com a infância, suas e das crianças, educadores(as) possam repensar suas práticas pedagógicas por meio de um diálogo intercultural, no intuito de desconstruir a perspectiva homogeneizadora e padronizadora, lamentavelmente ainda presente no cotidiano de creches e pré-escolas, e, assim, reinventá-las, de modo a promover uma educação intercultural crítica e decolonial e contribuir para a construção de uma sociedade com mais amorosidade, equidade e justiça social e cognitiva.

5 Referências

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BELÉM, V. *O cabelo de Lelé*. São Paulo: Companhia Nacional, 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e descolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade racial no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 6. ed. Londres: Routledge, 2007.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DEBUS, E. S. D. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?. In: AZEVEDO, F. (coord.). *Imaginário, identidades e margens: estudos em torno da literatura infanto-juvenil*. Lisboa, Portugal: Gailivro, 2007, p. 262-269.

- DOMINGUES, P. J. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil. *Diálogos Latinoamericanos*, Dinamarca, v. 10, n.10, p. 117-132, 2005. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653/162272>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Literafro*, Belo Horizonte, p. 1-10, 2017. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3053/literatura_afro-brasileira_eduardo.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-130, 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2214/42-dossie-felipej_et al.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três textos que se completam. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 30. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteira*, [S.l.], v.12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MACHADO, A. M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1986.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- SANTOS, W. N.; DANTAS JUNIOR, H. S.; ZOBOLI, F. Cinema, educação e africanidades: a memória no documentário *Caixa d'água: qui-lombo é esse?*. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2508>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, L. R. Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 57, p. 71-88, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651618>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, M. R. P. *Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: “é uma história escorridinha”*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, M. R. P. Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359-379, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10088/114116097>. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, M. R. P.; SANTOS, C. S. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, p. 664-680, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3143>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, M. R. P.; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (org.). *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 57-82.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Marta Regina Paulo da Silva, Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

 <https://orcid.org/0000-0002-8574-760X>

Professora do PPGE da USCS. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (Gepide) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire.

Contribuição de autoria: Conceitualização e redação do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7145831589734229>

E-mail: martarps@uol.com.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Nancy Rita Ferreira Vieira e Valdete Côco

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Marta Regina Paulo da. Literatura afro-brasileira na Educação Infantil: desafios à formação docente. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 8, e10060, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e10060>



Recebido em 14 de janeiro de 2023.

Aceito em 28 de março de 2023.

Publicado em 3 de maio de 2023.