

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-RETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Micheli Cristina Hayashi Custódio

**LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO
PNLD 2018 E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: implicações para a
Educação Infantil**

**Paranaíba/ MS
2024**

Micheli Cristina Hayahi Custódio

**LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO
PNLD (2018) E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: implicações para a
Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidades

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

**Paranaíba/MS
2024**

C991L Custódio, Micheli Cristina Hayashi

Literatura de temática africana e afro-brasileira no PNLD (2018) e a formação da consciência: implicações para a educação infantil/ Micheli Cristina Hayashi Custódio. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2024.

102 p.

Dissertação (Pós-Graduação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

1. Psicologia histórico-cultural.. 2. Literatura de temática racial. 3. PNLD. I. Santana, Maria Silvia Rosa. II. Título.

CDD 23. ed. -372

MICHELI CRISTINA HAYASHI CUSTÓDIO

**LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO PNLD
(2018) E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: implicações para a Educação Infantil**

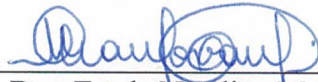
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 29/11/2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora



Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Prof. Dra. Sónia Frias Piepoli
Universidade de Lisboa (ULisboa)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, que me ensinaram a nunca desistir e a valorizar a educação. Ao meu filho e marido, que são o meu pilar. Aos meus avós, que sempre acreditaram em mim. Aos meus tios, que me mostraram o valor do trabalho, da luta e da família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela sabedoria. À minha família, pelo apoio incondicional. Ao meu marido e filho, pela paciência e compreensão. Aos meus amigos, pelo suporte e ajuda. Aos professores da UEMS, por todo ensinamento. À minha orientadora, por me ensinar o caminho, pela paciência e determinação. À UEMS, por me proporcionar a oportunidade de obter crescimento intelectual e profissional. À Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UEMS pela oportunidade de realizar um intercâmbio por meio da bolsa Auxílio Mobilidade Internacional. Ao programa Institucional de Bolsas aos alunos de Pós-Graduação – PIBAP/UEMS, pelo financiamento dessa pesquisa. À Universidade de Lisboa, por me acolher, e à professora Sónia Frias Piepoli, por me mostrar a ciência de uma nova forma, mais humana e mais abrangente.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

(Nelson Mandela)

CUSTÓDIO, Micheli Cristina Hayashi. *Literatura de temática africana e afro-brasileira no PNLD 2018 e a formação da consciência: implicações para a Educação Infantil*. 2024. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGDEU-UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, Formação de Professores e Diversidades”, cujo objetivo geral consistiu em analisar os livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira do PNLD Literário 2018, a fim de refletir sobre as práticas pedagógicas antirracistas por meio de um trabalho docente na Educação Infantil, à luz da psicologia histórico-cultural. Os objetivos específicos foram: compreender o desenvolvimento do psiquismo infantil e sua relação com a consciência de acordo com a psicologia histórico-cultural; investigar como a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira pode colaborar com a formação de uma consciência para as relações étnico-raciais; identificar as obras do (PNLD) 2018 Literário da Educação Infantil (Pré-Escola) que abordam a temática africana e afro-brasileira em cumprimento à lei 10.639/03 e, assim, verificar a possibilidade de realizar um trabalho pedagógico intencional com as obras selecionadas que colaboram para a mudança da consciência em busca de uma educação antirracista. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base na Lei 10.639/03, nas Orientações e ações para as relações étnico-raciais, no edital e no guia online do PNLD 2018 literário infantil. Para analisar os livros infantis do guia digital do PNLD Literário da pré-escola foram utilizadas as três categoria de Debus (2017). Os resultados mostraram que, apesar de haver apenas cinco livros de temática africana e afro-brasileira em comparação com o número total de livros para escolha dos professores, esses livros, se trabalhados de forma intencional para combater o racismo, podem ser instrumentos que auxiliam o professor na promoção de novos conhecimentos e possibilitam aos alunos terem uma consciência antirracista. Além disso, afirma-se que a obra de Vigotski e de outros autores da psicologia histórico-cultural, em sua metodologia, oferecem o caminho necessário para a análise do desenvolvimento dos conceitos que concernem ao objetivo de nossa pesquisa, revelando que o acesso à literatura de temática africana e afro-brasileira pode, com a mediação do professor, se revelar como um instrumento promotor de uma consciência para a educação das relações étnico-raciais na medida em que apresenta para crianças a realidade objetivada.

Palavras chaves: psicologia histórico-cultural, literatura de temática racial, PNLD.

CUSTÓDIO, Micheli Cristina Hayashi. *Literatura de temática africana e afro-brasileira no PNLD 2018 e a formação da consciência: implicações para a Educação Infantil*. 2024. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a Master's degree in Education research developed with the Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (PGDEU-UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line “Currículo, Formação de Professores e Diversidades”, whose general objective was to analyze children's literature books with African and Afro-Brazilian themes from PNLD Literário 2018, in order to reflect on anti-racist pedagogical practices through teaching work in Early Childhood Education, in the light of historical-cultural psychology. The specific objectives were: to understand the development of children's psyche and its relationship with consciousness according to historical-cultural psychology; investigate how children's literature with African and Afro-Brazilian themes can contribute to the formation of awareness of ethnic-racial relations; identify the works of the (PNLD) 2018 Literary of Early Childhood Education (Pre-School) that address African and Afro-Brazilian themes in compliance with Law 10.639/03 and, thus, verify the possibility of carrying out intentional pedagogical work with the selected works that contribute to changing consciousness in search of anti-racist education. A bibliographical research was carried out based on Law 10.639/03, the Guidelines and actions for ethnic-racial relations, the Official Notice and the online guide of the PNLD 2018 children's literature. To analyze the children's books in the PNLD Literary preschool digital guide, the three categories of Debus (2017) were used. The results showed that, although there are only five books on African and Afro-Brazilian themes compared to the total number of books for teachers to choose from, these books, if used intentionally to combat racism, can be instruments that help the teacher in promoting new knowledge and enabling students to have an anti-racist awareness. Furthermore, it is stated that the work of Vygotsky and other authors of historical-cultural psychology, in their methodology, offers the necessary path for analyzing the development of concepts that concern the objective of our research, revealing that access to literature with African and Afro-Brazilian themes can, with the mediation of the teacher, prove to be an instrument that promotes awareness for the education of ethnic-racial relations as it presents the objectified reality to children.

Keywords: Historical-cultural psychology, racial-themed literature, PNLD

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	20
Quadro 2: Seleção das obras a partir do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	20
Quadro 3: Edições do PNEB: quantitativos de investimentos, alunos, escolas, livros e acervos.....	70
Quadro 4: Categoria 3 (Pré-escola).....	73
Quadro 5: Obras selecionadas do PNLD Literário 2018 que trazem a temática africana e afro-brasileira.....	75
Quadro 6: Enquadramento dos livros de temática africana e afro-brasileira nas categorias.....	76
Quadro 7: Total de livros distribuídos pelo PNBE e quantidade de livros de temática africana e afro-brasileira.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro <i>O macaco e a velha</i>	56
Figura 2: Capa do livro <i>Quilombololando</i>	81
Figura 3: Capa do livro <i>Meu pai vai me buscar na escola</i>	85
Figura 4: Cena do livro <i>Meu pai vai me buscar na escola</i>	87
Figura 5: Cena do livro <i>Meu pai vai me buscar na escola</i>	88

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas
INL – Instituto Nacional do Livro
ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PALOP – Países Africanos de Língua Portuguesa
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PUC – Pontifícia Universidade Católica
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
ULisboa – Universidade de Lisboa
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA INFANTIL À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRIO-CULTURAL	23
1.1 Psicologia histórico-cultural.....	23
1.2 Compreensão de consciência	27
1.3 Atividade e consciência.....	30
1.4 O papel da linguagem na gênese da consciência.....	35
1.5 O significado	37
2 LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	41
2.1 A apropriação do racismo	41
2.2 A literatura e a formação do gênero humano	45
2.3 Literatura infantil	48
2.4 História da literatura infantil	50
2.5 O negro na literatura infantil	53
2.6 Literatura de temática africana e afro-brasileira.....	56
3 ANÁLISE DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	63
3.1 Lei 10.639/03, diretrizes e orientações.....	63
3.2 PNLD Literário infantil 2018.....	66
3.3 Apontamentos sobre o edital de convocação para inscrição das obras e sobre o guia digital do PNLD 2018	70
3.4 Análise das obras que contemplam a temática africana e afro-brasileira no âmbito do PNLD Literário – 2018.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

Meu lugar de fala, citando Djamila Ribeiro (2021), é de uma mulher branca e, portanto, privilegiado. É preciso assumir, antes de tudo, que sou racista, mas que tento retirar da minha cabeça as ideias e preconceitos que foram introjetados, parafraseando Munanga (2005). É uma luta diária e constante e que começou com um questionamento. Um questionamento que me tirou da minha zona de conforto e me chamou a atenção para o racismo. Sou professora de língua portuguesa e língua inglesa da rede estadual de São Paulo há 19 anos. E um dia, em uma aula de literatura, eu seguia a proposta no livro didático, apresentava três livros de literatura (dois títulos americanos e um inglês) e falava sobre eles e seus autores, quando um aluno negro levantou a mão.

Sua pergunta não era sobre as obras, mas por que não líamos livros que traziam culturas e histórias de outros povos. Além disso, ele queria saber se aquilo era racismo. Na hora, eu respondi que sim (mas fiquei perdida) e prometi que iria naquele mesmo dia procurar livros com cultura e autores de outros países que não fossem americanos ou europeus, na biblioteca da escola. Para minha surpresa, não havia quase nada a não ser algumas obras como o *Diário de Anne Frank*, *Malala*, *A Menina que Roubava Livros* e outros que retratam o holocausto, mas nada de outras culturas.

Voltei para a sala de aula alguns dias depois decepcionada, pois iria decepcionar meu aluno também. Era triste encarar que os alunos não têm acesso às obras de outros países, culturas e autores na biblioteca de nossa escola. Mesmo assim, prometi que iria buscar alternativas de leitura nas próximas aulas. Nessas idas e vindas da biblioteca, descobri um acervo de antirracismo que ainda estava na caixa. Interessei-me pelos livros e comecei a ler. Indiquei para os alunos e trabalhei com os títulos em sala de aula. Meus colegas quiseram ler também.

Os livros me ajudaram a entender o racismo e mudar minha postura diante de situações racistas, como são as aulas propostas por alguns livros didáticos. Hoje vejo o racismo de outra forma, todo dia tenho que lutar contra o sistema, fugir do currículo formal. Olho para meus alunos negros e reconheço que estar ali é um ato de resistência, procuro empoderá-los, valorizá-los e protegê-los do racismo que está na escola. Consigo reconhecer o racismo estrutural em diversas situações que antes não via.

Mas ainda é pouco. Estudo, leio e me interesso por esse universo, não porque sou obrigada, mas porque quero. É meu dever como cidadã e professora. Não posso mais ficar no lugar onde estava antes do questionamento. O questionamento daquele aluno me salvou. E me

trouxe de volta à Universidade. Posso dizer que existiu uma professora antes da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e, agora, existe outra. A UEMS, na figura de seus professores, me ajudou a compreender que, mais do que dominar a disciplina que se leciona, é preciso considerar a parte social da educação. E as aulas do Programa de Pós-graduação permitiram que eu me apropriasse dos conhecimentos que faltavam na minha prática, principalmente daqueles referentes à violência escolar, homofobia e racismo.

Além disso, participei do Programa de Mobilidade da Universidade e tive a oportunidade de fazer um estudo, um desdobramento de minha pesquisa, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP – ULisboa), no Centro de Estudos Africanos, o que me proporcionou um aprofundamento no estudo da literatura dos países africanos de língua portuguesa (PALOP) e na forma pela qual a literatura é trabalhada nas escolas de educação básica em Portugal.

A professora Dra. Sónia Frias Piepoli, antropóloga, pesquisadora e coordenadora do Centro de Estudos Africanos, foi minha anfitriã. Por meio de sua orientação, pesquisei sobre a imigração em Portugal e a situação dos imigrantes, principalmente dos negros. O que me levou a compreender como o racismo se manifesta nesse país, conhecer quais são as leis que foram criadas para combatê-lo e, principalmente, formar um panorama de como a literatura dos PALOP é trabalhada e estudada em Portugal.

Além disso, os estudos portugueses me trouxeram referências de outras pesquisas e trabalhos que foram importantes para esta pesquisa, proporcionando uma melhora na qualidade. Este trabalho é fruto de algumas das experiências que a universidade pública proporciona.

Estima-se que foram trazidos para o Brasil quase 5 milhões de africanos durante a escravidão; este foi o país que mais recebeu escravizados e que mais demorou para acabar com o tráfico negreiro (Gomes, 2019). Economicamente, o país era dependente da escravidão e o enriquecimento por parte do colonizador e dos senhores de escravos foi às custas da exploração e miséria da população negra. Durante os três séculos do Brasil colônia, a economia sofreu várias modificações, porém, o ponto comum entre todos os tipos de atividade econômica era a escravidão, tanto no lucro obtido com o tráfico de escravos, quanto na importância do seu trabalho para manter a renda da colônia (Porfírio; Blum; Silva, 2021).

Quando a escravidão acabou, os escravizados e seus descendentes não receberam nenhuma reparação econômica e nenhum tipo de ajuda social, situação que os condenou a uma vida de grande desigualdade. Cuti (2010) afirma que, no período pós-abolição, não houve um projeto oficial de integração da população escravizada que saiu do campo e foi para a cidade.

Assim, os ex-escravizados viviam em situação muito semelhante à escravidão, pois continuaram sendo vítimas de violência e discriminação, sem direitos.

Por mais que se tentasse apagar os costumes e tradições dos escravizados, sua cultura e conhecimento foram transmitidos de geração para geração e se encontraram com a cultura de outros povos, dando forma ao que hoje conhecemos como cultura e sociedade brasileira.

A contribuição dos africanos e de seus descendentes, tanto econômica quanto culturalmente para a formação do país e da sociedade brasileira, foi enorme: “A população negra é coautora da história dessa nação. O legado cultural africano influenciou nossa música, religião, dança, culinária, esporte, linguagem e diversas outras manifestações artísticas e culturais” (Ministério da Cultura, 2011, [s.p.]). Porém, na nossa sociedade, na educação, nos livros e na mídia, a história e a cultura dos africanos aqui escravizados e dos afrodescendentes foram subestimadas, baseadas em estereótipos e preconceitos, colocando o negro numa posição de inferioridade.

O Brasil é um país que, por possuir uma população miscigenada composta pelos povos indígenas, afrodescendentes e outros imigrantes que para cá vieram, ficou conhecido como uma “democracia racial”. Munanga (2010) afirma que a crença nessa democracia racial é um dos maiores problemas que enfrentamos atualmente, pois a afirmação de que não somos racistas esconde um racismo difícil de compreender, identificar e eliminar por se diferenciar de outras formas de racismo.

Apesar dos esforços para se combater essa forma de discriminação, como, por exemplo, as políticas públicas de ações afirmativas, como a lei 10.639/03¹, ainda estamos longe da possibilidade de viver numa sociedade justa, social e politicamente igualitária e livre de preconceito e discriminação. Sobre a persistência do racismo no Brasil, apesar da adoção de medidas de enfrentamento, Bethencourt (2015) afirma que a desigualdade na América se deve a diversos fatores, como o monopólio do governo por parte da elite branca, a escravidão e a expulsão dos povos originários. Com os brancos no poder, os negros foram condenados a uma situação de pobreza. Porém, essa situação se modifica quando parte da população negra tem acesso aos direitos civis e ocorrem mudanças na elite que se mantinha no poder, o que leva a políticas de ações afirmativas no intuito de diminuir a desigualdade econômica e política entre brancos e negros.

¹ “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” (BRASIL, 2003, online).

Notamos que a escravidão não só deixou consequências no período escravocrata, mas essa situação continua, seja por meio da desigualdade social e econômica, do preconceito, da discriminação ou da própria negação de que existe racismo. Há, assim, uma responsabilidade histórica e social de o país se posicionar frente ao racismo, como uma das formas de tentar reparar os danos causados pela escravidão, principalmente na vida dos afrodescendentes. Sobre a reparação dos danos causados pela escravidão, Mbembe (2014, p. 304) enfatiza:

Para construir este mundo que é nosso, será necessário restituir àqueles e àquelas que passaram por processos de abstração e coisificação na história, a parte da humanidade que lhes foi roubada. Nesta perspectiva, o conceito de reparação, para além de ser uma categoria econômica, remete para o processo de reunião de partes que foram amputadas, para a reparação de laços que foram quebrados, reinstaurando o jogo da reciprocidade, sem o qual não se pode atingir a humanidade.

Cabe a nós, educadores, nesse sentido, reconhecermos os erros do passado e nos posicionarmos politicamente para enfrentar o racismo. Sabemos que o racismo estrutural está presente na nossa sociedade e, mesmo que haja leis para combater esse mal, elas não são eficazes na mesma proporção que ele se manifesta. Para Almeida (2019), os indivíduos e as instituições não criaram o racismo, mas o reproduzem, já que são parte de uma sociedade racista na qual práticas de exclusão discriminatórias são reproduzidas quando não há medidas de combate.

E se o racismo é estrutural, podemos afirmar que está presente na escola. É nessa instituição que as crianças têm o contato com o outro, deixam o pequeno círculo familiar e aumentam sua rede de relacionamentos. Nesse contato com o outro, é possível que se conheçam também as diferenças, se essas já não existiam no seio familiar. Cavalleiro (2012) afirma que na nossa sociedade há uma identificação positiva do branco e o predomínio de uma visão negativa e depreciativa do negro, que foi construída ao longo da história e que dissemina estereótipos sobre os negros; portanto, o reconhecimento das diferenças étnico-raciais, de forma positiva, deve ocorrer desde a pré-escola.

O racismo é persistente no Brasil e impede que a criança negra tenha as mesmas oportunidades que a criança branca, limita seu acesso aos bens materiais assim como prejudica seu desenvolvimento ao construir uma identidade negativa. Estudos qualitativos como o de Oliveira (2012) e Ribeiro (2017) demonstram como o racismo estrutural dificulta a construção da identidade negra e impede o acesso a serviços a que as crianças negras têm direito, por exemplo, uma infância de afeto e cuidado, prejudicando diretamente suas vidas.

Ao realizar uma pesquisa etnográfica com crianças de 3 a 5 anos em uma escola de Educação Básica de Belo Horizonte, Oliveira (2012) observou a incorporação do racismo na infância, a formação da identidade negra e o papel da escola na propagação de atitudes e valores preconceituosos. A pesquisadora concluiu que há uma valorização da cultura branca dentro da escola ao mesmo tempo que a criança negra constrói uma imagem de inferioridade diante de uma sociedade racista. Para a autora, há um silenciamento do racismo dentro da unidade escolar, porém, a partir dos 3 anos, de acordo com seus registros, as crianças já têm atitudes racistas em relação aos pares: “Essas experiências as levam a desejarem uma mudança de raça/cor, pois querem ser recebidas positivamente na escola e, assim, muitas passam a negar o seu grupo étnico-racial” (Oliveira, 2012, p. 93).

Ribeiro (2017) também realizou uma pesquisa numa Escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do Vale do Paraíba. A escola atende crianças de 3 a 5 anos. Mas as observações foram feitas somente com 22 crianças de 4 a 5 anos. Um dos objetivos da pesquisa era observar não apenas a interação entre as crianças brancas e negras, mas também a vivência delas com a professora. A pesquisadora verificou que as crianças não pautavam suas brincadeiras e interações pelo critério da raça, porém, a identificação racial e o preconceito estavam presentes na fala. A cor da pele ou o tipo de cabelo estavam associados a características de inferioridade. Em um trecho transcrito pela pesquisadora, podemos confirmar suas conclusões quando um aluno afirma: “Eu não sou negro, eu sou uma pessoa. Se você falar que eu sou negro, vou falar que você é também, porque eu não gosto de ser negro, acho feio” (Ribeiro, 2017, p. 72).

O aluno da transcrição se sente ofendido ao ser chamado de negro, não gosta de ser chamado assim, o que demonstra que, desde cedo, as crianças constroem uma imagem negativa do negro e sofrem agressões verbais por causa de discriminações baseadas no pertencimento racial.

Os estudos aqui apresentados mostram situações reais do racismo estrutural que afeta o desenvolvimento psíquico e emocional da criança e que naturaliza situações de preconceito e discriminação que, às vezes, não são percebidas por quem as presencia. Há uma relação próxima do racismo com a comunicação, no sentido das palavras e no uso da linguagem pelas crianças para ofender ou discriminar os pares. Mesmo nas crianças pequenas, o racismo já foi introjetado e faz parte de suas vidas, afetando-as emocionalmente. Por outro lado, a criança branca tem sua identidade preservada e usa o racismo verbal para ofender crianças negras, pois já se apropriou da ideologia da superioridade da raça branca.

A criança não nasce preconceituosa; o preconceito é apropriado nas relações, nas vivências e, portanto, é aprendido. Da mesma forma que se aprende a ser racista, acreditamos que é possível também aprender a ser antirracista; uma das formas de se combater o preconceito é investir em uma educação para valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Oliveira (2019) fez uma pesquisa qualitativa etnográfica em três escolas públicas buscando compreender de que maneira o livro infantil colabora com o letramento racial na visão dos professores. Registrou os diálogos após contar a história e concluiu que, quando os livros infantis apresentam personagens e histórias com a temática das relações étnico-raciais, as crianças negras se sentem valorizadas e há uma melhora na sua autoestima. De acordo com a autora: “[...] uma criança que havia se identificado como branca no questionário, depois da atividade, decidiu colorir o seu desenho autorretrato de marrom, percebendo que sua cor se enquadrava como parda ou preta, reconhecendo-se assim como negra” (Oliveira, 2019, p. 157).

Notamos, a partir da pesquisa de Oliveira (2019), como o trabalho com literatura de temática étnico-racial pode colaborar com uma formação positiva da identidade negra. Assim, podemos afirmar que há uma relação entre a atividade proposta com o livro de temática étnico-racial e a mudança no comportamento da criança em relação ao seu pertencimento racial, percebida pela pesquisadora por meio da observação.

No Brasil, os livros das bibliotecas das escolas públicas são distribuídos gratuitamente pelos programas de distribuição de livros do governo federal; contudo, nem sempre as listas de livros contemplam obras de autores negros ou de personagens e temas nos quais a cultura e a história africana e afro-brasileira sejam realmente valorizadas (Bernardes, 2018).

Dessa maneira, enquanto profissionais da educação em compromisso com uma sociedade mais justa e democrática voltada à superação da hegemonia da raça branca, procuramos, neste trabalho, apoiar-nos fundamentalmente na psicologia histórico-cultural, a qual tem como base os pressupostos teóricos-filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, a fim de estudar a consciência e compreender como se dá o seu desenvolvimento na criança, principalmente em relação ao racismo.

Essa corrente teórica atribui importância à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social e dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes no mundo em que vive. Leontiev (1978) afirma que, para ocorrer o desenvolvimento psíquico da criança, é necessário que ela se aproprie do conhecimento, que não pode ser transmitido morfologicamente e nem por hereditariedade. Assim, ela precisa se relacionar com os objetos e com as pessoas ao seu redor; assim, esse não é um processo solitário: é na comunicação que ela aprende o que o adulto ensina.

Nos concentramos principalmente nos escritos de Vigotski, Leontiev e Luria, no que diz respeito à consciência, à linguagem e à atividade, pois as contribuições desse referencial teórico nos ajudarão a compreender e investigar o racismo e a literatura como produções culturais que se dão em relações sociais e que têm um caráter histórico. A teoria nos possibilita o entendimento de que o racismo está presente na história desde a colonização e se perpetua até hoje; assim sendo, o indivíduo nasce numa sociedade culturalmente racista.

No Brasil, os estudos da psicologia histórico-cultural têm contribuído para compreensão do desenvolvimento infantil, ao questionar a prática educativa. Neste estudo, a teoria nos ajuda a entender como se forma a consciência infantil, quais são os elementos que constituem essa consciência, a relação da literatura com a consciência e como ocorre a apropriação do racismo.

Para Cavalleiro (2012), apesar de não existirem muitas pesquisas sobre a Educação Infantil, os estudos realizados são importantes para entender o que acontece nessa etapa da Educação Básica, principalmente para que um novo formato de educação seja colocado em prática, no qual as crianças consigam conviver com as diferenças e se desenvolver por meio de uma educação igualitária e livre da dicotomia da superioridade e inferioridade das raças.

Diante da persistência do racismo, as escolas precisam se mobilizar para combatê-lo, principalmente em atendimento à lei 10.639/03, que torna o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira obrigatório na educação básica. Nesse contexto, nos questionamos que trabalho é possível ser feito com os livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira a fim de promover o desenvolvimento da consciência para uma educação antirracista por meio de uma prática pedagógica intencional?

Para dar início ao estudo, realizamos buscas nas plataformas de bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)/Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para tentar encontrar pesquisas que discutissem especificamente o papel da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira para a formação de uma consciência em consonância com a educação das relações étnico-raciais, à luz da psicologia histórico-cultural, ou pesquisas que, de alguma forma, dialogassem com o tema de interesse.

Foram localizados 81 trabalhos na base de dados da CAPES e 366 da BDTD entre teses e dissertações, totalizando 447 pesquisas encontradas pelo uso das combinações de termos: consciência e literatura infantil, psicologia histórico-cultural e consciência, psicologia histórico-cultural e literatura infantil, literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e psicologia histórico-cultural e literatura infantil de temática africana e afro-brasileira.

Quadro 1: Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Descriptor	CAPEs	BDTD	Selecionadas
Consciência e literatura infantil	44	94	0
Psicologia histórico-cultural e consciência	3	171	2
Psicologia histórico-cultural e literatura infantil	21	75	4
Literatura infantil de temática africana e afro-brasileira	13	26	5
Psicologia histórico-cultural e literatura de temática africana e afro-brasileira	0	0	00
Total	81	366	11

Fonte: elaboração da autora (2022).

Das 447 pesquisas, foram selecionadas apenas 11 para compor, inicialmente, uma lista de estudos que poderiam contribuir com o presente trabalho. O critério de escolha foi baseado em pesquisas que abordavam as contribuições da psicologia histórico-cultural para compreensão da consciência e que tratavam da literatura para a Educação Infantil, com foco na temática africana e afro-brasileira. Isso não significa que não existam outros trabalhos que possam colaborar com esta pesquisa, ou, ainda, que outros trabalhos igualmente importantes não tenham sido localizados em um primeiro momento. Observando o Quadro 2, encontramos os estudos que, de alguma forma, dialogam com esta pesquisa:

Quadro 2: Seleção das obras a partir do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

N.	Título	Autor	Nível	Programa/ Instituição	Ano de defesa
01	Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a infância	Gisele Toassa	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	2004
02	Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin	Juliana Campregher Pasqualini	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	2006
03	A consciência como objeto de estudo na Psicologia de L. S. Vigotski: uma reflexão epistemológica	Lia da Rocha Lordelo	Mestrado	Programa de Pós-graduação em Filosofia e História das Ciências Universidade Federal da Bahia	2007
04	A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil	Ângelo Antônio Abrantes	Doutorado	Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2011

05	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	Cristina Teodoro Trinidad	Doutorado	Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2011
06	Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial	Naiane Rufino Lopes	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	2012
07	O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural	Jully Fortunato Buendgens	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2014
08	Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil	Cristina Aparecida da Silva Pastre	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Maringá (UEM)	2018
09	Literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil	Tatiana Valentin Mina Bernardes	Mestrado	Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2018
10	Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre	Keila de Oliveira	Mestrado	Pós-Graduação em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	2019
11	As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil	Joice da Silva Pedro Oliveira	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica (PUC)	2022

Fonte: elaboração da autora (2022).

Dos onze trabalhos pré-selecionados, escolhemos sete que realizam importantes contribuições para esta pesquisa: Abrantes (2011), Bernardes (2018), Lopes (2012), Lordelo (2007), Oliveira (2019), Oliveira (2012) e Trinidad (2019). Ao longo do texto, buscamos dialogar com esses autores e seus trabalhos.

Inicialmente, destacaremos dois trabalhos que tiveram como base a psicologia histórico-cultural para análise da literatura e que trazem contribuições significativas para este trabalho. Buendgens (2014) analisou 14 obras do PNLD de 2014 com fundamentos na teoria histórico-cultural, com o objetivo de descobrir como as diferenças e o preconceito são tratados nas histórias dos livros dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com a autora, a maioria das personagens das histórias são brancas e do sexo feminino; conseguem superar as adversidades associadas às diferenças que são provocadas por causas naturais e individuais. As

obras não problematizam as causas sociais das diferenças, reforçando a passividade e a submissão a uma ordem social injusta e desigual para a grande maioria.

Por sua vez, o objetivo de Pastre (2018) foi identificar no livro *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (1896-1934), os argumentos que viabilizam o entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de formação humana. A autora defende o uso da literatura como uma possibilidade de propiciar aos alunos práticas educativas significativas, desde que o professor prepare previamente o plano de aula e o conteúdo para atender aos requisitos da Teoria Histórico-Cultural e fazer valer a condição da literatura infantil como recurso de um ensino rico e enriquecedor.

Contudo, cabe destacar que, nos bancos de dados utilizados, há poucas pesquisas que versaram sobre a literatura de temática africana e afro-brasileira e sobre a formação da consciência infantil à luz da psicologia histórico-cultural. Portanto, a presente pesquisa se configura como um trabalho relevante, pois busca compreender a relação entre a literatura e a consciência com vistas a contribuir para a educação das relações étnico-raciais por meio do trabalho pedagógico com a literatura infantil. Pesquisar o processo de formação da consciência por meio das relações sociais e do acesso à cultura é fundamental para entender a formação da consciência racista e verificar as possibilidades de sua desconstrução para o estabelecimento de outras formas de relações.

Nosso trabalho de pesquisa, relacionado ao tema do desenvolvimento da consciência a partir das determinações da educação formal, estabeleceu como objetivo geral analisar os livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira do PNLD Literário 2018, a fim de refletir sobre as práticas pedagógicas antirracistas por meio de um trabalho docente na Educação Infantil, à luz da psicologia histórico-cultural.

Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos foram compreender o desenvolvimento do psiquismo infantil e sua relação com a consciência de acordo com a psicologia histórico-cultural; investigar como a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira pode colaborar com a formação de uma consciência para as relações étnico-raciais; identificar as obras do (PNLD) 2018 Literário da Educação Infantil (Pré-Escola) que abordam a temática africana e afro-brasileira em cumprimento à lei 10.639/03 e, assim, verificar a possibilidade de realizar um trabalho pedagógico intencional com as obras selecionadas que colaboram para a mudança da consciência em busca de uma educação antirracista.

É uma pesquisa de análise documental e qualitativa, com base na revisão bibliográfica da psicologia histórico-cultural, da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, da lei 10.639/03 e dos documentos do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

2018 e do edital e guia online do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) literário 2018.

A fim de atingir nossos objetivos, no primeiro, capítulo buscamos compreender a construção histórica do conceito de consciência na perspectiva da teoria histórico-cultural, por meio do estudo da atividade, do significado e da linguagem, procurando entender como essas categorias se relacionam com a consciência e promovem o desenvolvimento infantil e a apropriação do conhecimento.

Primeiro, fizemos o levantamento, leitura e estudo de publicações, teses e dissertações para melhor compreender a formação da consciência infantil. Todos os documentos utilizados foram analisados nas perspectivas propostas pela psicologia histórico-cultural, a qual considera que um fenômeno é resultado de múltiplas determinações.

Entendemos que o conceito de consciência não está pronto e não é estanque, mas continua se revelando a cada estudo. Por isso, nesta investigação, trabalhamos com algumas contribuições dos teóricos da psicologia histórico-cultural que se debruçaram sobre a tarefa de desvendar algumas características desse fenômeno, compreendendo que as análises aqui não são o ponto final.

No segundo capítulo, investigamos a história, as características e as funções da literatura infantil. Depois, buscamos entender o percurso da literatura afro-brasileira e suas características e, por fim, compreender a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e sua relação com a consciência e a formação do gênero humano.

No último capítulo, nos debruçamos nos documentos que são desdobramentos da lei 10.629/03: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As diretrizes e as orientações foram nossos parâmetros para investigar de que forma a prática pedagógica intencional na Educação Infantil pode usar a literatura de temática racial como um instrumento que colabora com a formação de consciência antirracista. Por fim, investigamos se, no PNLD de 2018, há livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, no segmento da Educação Infantil (Pré-Escola), e analisamos como eles podem cooperar com a educação das relações étnico-raciais.

Decidimos analisar duas obras que se enquadravam na maioria das categorias e as únicas que têm autoria negra; portanto, no nosso entendimento, são aqui apresentadas como propostas de trabalho com a literatura para a educação das relações étnico-raciais e uma possibilidade de colaborar com o desenvolvimento de uma consciência que questione o *status quo* do racismo no Brasil.

Diante de tudo o que foi exposto, nos interessou identificar na lista de escolha de livros literários distribuídos pelo governo federal, obras de temáticas africana e afro-brasileira em consonância com a lei 10.639/03 que colaboraram com a educação das relações étnico-raciais por meio de atividades pedagógicas intencionais. Consideramos esta pesquisa relevante, pois buscou contribuir com a luta antirracista e com o entendimento do desenvolvimento infantil, principalmente relacionado com a formação e desenvolvimento da consciência da criança.

1 CONSCIÊNCIA

A partir das contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural, investigamos a atividade, o significado e a linguagem, por considerar como essas categorias de análise são fundamentais para compreender o desenvolvimento e a constituição da consciência. Começamos com uma introdução ao método, passando por seu contexto histórico para depois buscar situar a atividade, a linguagem e o significado como determinações no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial da consciência infantil.

1.1 Psicologia histórico-cultural

O conhecimento da psicologia histórico-cultural permite que a pesquisa tenha um olhar mais amplo ao considerar o aspecto social, histórico e cultural no desenvolvimento do ser humano. O homem sobre o qual baseamos nosso trabalho não é somente o biológico, mas principalmente aquele que vive e tem seu desenvolvimento psíquico condicionado dialeticamente por sua vida em sociedade, numa determinada cultura e momento histórico. A partir da compreensão dessa análise histórica do homem e de suas relações em sociedade é que conseguiremos entender alguns problemas da escola e da nossa sociedade que se perpetuam, como, neste caso específico, o racismo.

Pasqualini e Martins (2015) afirmam que um dos princípios do método materialista histórico-dialético é a relação entre o singular-particular-universal, visto que, para compreender um fenômeno, é preciso ir além da aparência imediata. Faz-se necessário esclarecer que a relação entre singular e universal se refere à relação dialética entre o todo e as partes, na qual as partes se relacionam entre si e com o todo; portanto, o todo é formado pelas partes e estas possuem algo do todo. Porém, numa sociedade de classes, o acesso ao universal e a possibilidade de desenvolvimento não são dados a todas as pessoas e, para a maior parte da população, a apropriação do conhecimento é reduzida.

Vivemos sob o domínio de um sistema político e econômico que proporciona uma falsa melhoria das condições sociais à base da alienação, que na verdade mascara uma série de problemas. As relações de poder e seus mecanismos afetam a apropriação da cultura e do conhecimento, conseqüentemente, afetam a educação e a formação da consciência coletiva e individual. Sobre a sociedade de classes, Leontiev (1978, p. 294) afirma que:

A concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultural intelectual nas mesmas mãos. Se bem

que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas.

Se a cultura intelectual está sob o controle dessa classe dominante, compreendemos que essa cultura representa a ideologia e interesses da mesma classe, deixando a grande maioria das pessoas aos desígnios de um sistema excludente. E o racismo constituiu um fenômeno encaixado nessa sociedade criadora de uma barreira para que o negro não consiga ter acesso aos bens materiais e intelectuais da mesma forma que os brancos. De acordo com Almeida (2021), todo racismo é estrutural e faz parte da organização política e econômica da sociedade. Por meio do racismo, algumas formas de violência e desigualdade da vida contemporânea são reproduzidas.

O racismo possui materialidade e se inscreve no processo histórico de evolução da humanidade, portanto, pode ser compreendido dentro da teoria marxista. Devulsky (2021) afirma que, quando relacionamos as lutas contra o racismo e o capitalismo, ambos os movimentos se beneficiam, pois, a eliminação do racismo dialoga com a política contra o sistema de opressão capitalista. A luta política vai além da conquista do direito civil, pois as leis que protegem os negros do racismo conseguem ao mesmo tempo manter a acumulação de bens e enriquecimento individual enquanto muitos vivem em situação de pobreza.

É no estudo das categorias que se relacionam com a consciência que buscamos compreender melhor como o racismo, visto aqui como um fenômeno histórico, é apropriado pelas crianças e faz parte da formação de sua consciência desde a infância.

A consciência era um tema recorrente na psicologia desde a Revolução Russa, assim, Vigotski e seus colaboradores não foram os únicos que se dedicaram ao tema; antes outros teóricos se dedicaram ao seu estudo, fazendo importantes contribuições. A originalidade de Vigotski foi utilizar o materialismo histórico e dialético como método para compreender a formação da consciência humana, embasado nos estudos de Marx. Assim, o psicólogo russo empregou, para o estudo da consciência, como unidade de análise da formação do psiquismo humano, o método que Marx utilizou para o estudo da economia de sua época. Vigotski, impulsionado pelos ideais da Revolução Russa e ciente da crise da Psicologia (que não explicava claramente a formação da consciência), buscava meios para formar um novo homem para uma nova sociedade almejada pela Revolução.

Por isso, ele buscou sempre desconstruir o que as outras correntes da Psicologia defendiam, para contrapor uma nova Psicologia, materialista e histórica.

A partir de 1930, Luria e Leontiev, inspirados por esses primeiros estudos, desenvolveram suas reflexões de maneira independente, colaborando para a compreensão da consciência (Lordelo, 2007).

O conceito de consciência que buscamos para realizar esta pesquisa é o da psicologia histórico-cultural, a qual, de acordo com Vigotski, é a ciência da consciência e tem como base filosófica o materialismo histórico-dialético. Para Shuare (2016, p. 30): “[...] os postulados metodológicos e filosóficos do materialismo dialético e histórico constituíram desde os inícios e permanecem sendo as referências dentro das quais a Psicologia soviética enquadra conscientemente suas buscas teóricas e experimentais”. Vigotski, teórico russo, propôs uma nova forma de compreender a consciência, as formações psíquicas superiores, o desenvolvimento do ser humano, entre outros estudos, considerando não só o desenvolvimento biológico do homem, mas seu desenvolvimento a partir do trabalho e da modificação da natureza numa perspectiva histórica e cultural.

O período histórico e as mudanças que estavam acontecendo na União Soviética nos ajudam a entender a razão que levou Vigotski e outros teóricos a buscar uma compreensão do desenvolvimento humano que se distanciasse da visão biológica da época.

A Revolução Russa é considerada como um dos maiores acontecimentos do início do século XX, porque trouxe não apenas uma grande transformação política, mas também social e cultural. Para Shuare (1990), esse contexto político de mudanças marca também o início da psicologia histórico-cultural; no entanto, não se pode reduzir esse início a um acontecimento imediatista, pois, antes da Revolução, algumas discussões, assim como produções artísticas em diversas áreas, já vinham sendo desenvolvidas e ganharam força nesse contexto, buscando mudanças sociais e políticas. Nesse período, a psicologia soviética estava dividida em grupos, entre os quais havia oposição de ideias e rivalidade.

Vigotski acreditava que esses grupos não seriam capazes de resolver todos os problemas da psicologia e estava disposto a utilizar o materialismo dialético para fundar as bases de uma psicologia geral, que pudesse explicar as funções psíquicas superiores (Rego, 1995).

Lordelo (2007) afirma que não era uma questão de substituição de uma psicologia por outra, mas, da reflexão a partir dos pressupostos metodológicos e filosóficos de cada uma delas, se conseguiria reformular a psicologia. O ideal de uma nova sociedade mediante a Revolução Russa motivava esses teóricos a buscarem uma solução para alguns problemas, como a escassez e a recessão em que se encontrava a União Soviética.

Novamente aqui podemos nos reportar à própria situação da então União Soviética; o ímpeto vigotskiano no mínimo grandioso (para não dizer mesmo pretensioso) de reformular a ciência psicológica geral encontra uma analogia na tentativa quase obsessiva que sobreveio, com a Revolução Russa, de fundar um novo Estado e um novo homem soviético. Ambos os empreendimentos se embasavam, desta forma, no pensamento marxista em alguma instância. (Lordelo, 2007, p. 92).

A educação seria, nesse contexto, uma possibilidade de desenvolvimento coletivo que garantiria o pleno desenvolvimento dos indivíduos e do país, o que poderia ser alcançado quando o homem se libertasse da necessidade material e tivesse uma educação de qualidade que lhe proporcionasse seu máximo desenvolvimento (Leontiev, 1995). Dentre os teóricos que compartilhavam do mesmo ideal, se encontrava Vigotski, que, no intuito de propor uma Psicologia Geral, utilizou o materialismo histórico-dialético e, sem ser superficial ou reducionista, conseguiu revolucionar a Ciência Psicológica, uma vez que, de acordo com Shuare (2016, p. 60):

[...] afirmar que Vigotski abriu um novo caminho na Psicologia é pouco. Sua concepção definiu e define até a hoje – e, acreditamos, por muitos anos ainda – a direção mais frutífera do desenvolvimento da Psicologia soviética. Nessas afirmações não se deve ver uma admiração indiscriminada e cega, mas a plena convicção de que as ideias fundamentais de Vigotski abrem horizontes à Ciência Psicológica, na medida em que somente o verdadeiro novo é capaz de viver e dar vida.

Vigotski se interessou por diversos estudos e trabalhou em diferentes áreas sempre ligadas à parte intelectual; lecionou, ministrou palestras e escreveu críticas literárias. Para Toassa (2006), todo esse conhecimento interdisciplinar foi fundamental para estudar as funções psicológicas superiores, já que, buscando criar uma psicologia geral que integrasse os demais estudos que estavam sendo feitos por outros pesquisadores sobre essas funções, Vigotski produz estudos do funcionamento neuropsicológico que reúnem todo o conhecimento filosófico, científico e artístico que ele possuía. Assim, o conhecimento de múltiplas áreas de seu interesse foi decisivo para edificação de suas descobertas.

Shuare (2016) afirma que não há uma só área da psicologia histórico-cultural que Vigotski não tenha estudado. Apesar do curto tempo de vida, o autor deixou uma grande quantidade de materiais e estudos importantíssimos. Após a sua morte, a publicação de suas obras foi proibida por um longo tempo na União Soviética e só começaram a chegar no Brasil a partir da década de 1980.

Apesar da demora na difusão de suas descobertas, o referido autor é um dos mais importantes psicólogos, pois trouxe valiosas contribuições para compreensão da educação e do desenvolvimento infantil.

Neste caso, entender o processo de formação da consciência por meio das relações sociais e do acesso à cultura que elas trazem é fundamental para entender a formação da consciência racista e entender as possibilidades de sua desconstrução para o estabelecimento de outras formas de relações.

1.2 Compreensão de consciência

Sabemos que nossa base teórica tem sua origem na Europa Oriental, no início da Revolução Russa, e que não tinha como objeto de estudo a consciência de raça. Então, por que escolhemos a psicologia histórico-cultural para estudar um problema de um país na América do Sul, problema este que se estende até o século XXI?

Dentre os objetivos que esses teóricos buscavam após a Revolução Russa, destacaremos: compreender o desenvolvimento infantil, buscar uma sociedade mais justa e igualitária e propiciar o acesso a uma educação que permitisse a apropriação das crianças de todo conhecimento produzido (Tuleski, 2002). Objetivos que são semelhantes aos que almejamos, e que, ainda, estamos distantes de ver plenamente concretizados, uma vez que as condições impostas pelo modo capitalista de organização da vida colocam barreiras. Compartilhamos dos mesmos anseios de buscar, no desenvolvimento da consciência infantil, maneiras de promover a emancipação do ser humano e a apropriação dos bens imateriais produzidos. Queremos contribuir com uma educação igualitária e democrática que permita à criança acessar, de forma humanizada e humanizadora, a história e cultura da população negra. Também desejamos que atividades com a temática africana e afro-brasileira façam parte do cotidiano escolar. É o mesmo desejo de uma sociedade menos desigual e menos injusta.

Além disso, mencionamos, no início deste capítulo, que Vigotski se interessava por diversas áreas, inclusive literatura, e que esses estudos se refletem na abrangência de fenômenos da teoria.

Buscamos uma definição de consciência dentro da psicologia histórico-cultural e nos trabalhos de Vigotski, mesmo compreendendo que um fenômeno é resultado de múltiplas determinações e seu sentido não é definitivo. Durante suas pesquisas, Vigotski desenvolveu, em diferentes textos, o conceito de consciência e, conforme seus estudos iam avançando, a sua compreensão da consciência se expandia. Lordelo (2007, p. 92), ao fazer um mapeamento do estudo da consciência nos trabalhos de Vigotski, afirma que:

Há alguns escritos que abordam este tema de forma mais explícita: o primeiro seria “Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos” (1999aa), a famosa comunicação de 1924 apresentada num congresso em São Petersburgo que “abriu as portas” da psicologia para Vigotski. Há ainda “A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento” (1999ab), fruto de sua primeira conferência quando já no Instituto de Psicologia em Moscou, ao que tudo indica em 1925; “O Significado Histórico da Crise na Psicologia”, terminado entre 1926 e 1927; e “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (2001), publicado já no fim de sua vida, em 1934.

Como é possível observar, a consciência foi uma preocupação de Vigotski, que a estudou em diferentes momentos. Para Leontiev (1978), a compreensão da consciência passa pelo estudo de como as relações vitais dos seres humanos acontecem em determinado período histórico, pois a consciência depende do modo de vida do ser humano e de sua existência. A atividade transforma a consciência do homem.

De acordo com o trabalho de Lordelo (2007), no início, Vigotski propõe o estudo da consciência por meio de um mecanismo relacionado à reflexologia. Para o autor, o reflexo-excitante reversível é o reflexo produzido por uma sensação que gera um novo, com a diferença de que, em comportamentos simples, o reflexo não se torna um excitante para outro, como acontece no caso de eventos psíquicos. Após essa fase de viés reflexológico, o conceito passa para um de natureza mais social e semiótica, assim, a consciência deveria ser estudada como resultado da internalização da realidade. A ideia central da psicologia histórico-cultural é que as funções psicológicas superiores, que nos diferenciam de outros animais, são determinadas pelo contexto histórico; essa determinação seria mediada por signos, caracterizando a linguagem como o signo principal. E, portanto, essa instância cultural e histórica, que forma as funções psicológicas superiores, permite conceber o caráter social da consciência.

Além disso, Lordelo (2007) esclarece que os alunos e os colegas que faziam parte da equipe de estudos de Vigotski também compilaram e publicaram textos que abordam questões relacionadas ao entendimento da consciência.

De acordo com Vigotski (1991), a vivência do ser humano determina a sua consciência e, conseqüentemente, depende do meio; assim, podemos afirmar que, quanto mais experiências a criança tiver, melhor será para sua consciência.

Porém, não é qualquer situação ou experiência que pode influenciar o desenvolvimento da criança; no momento em que ela interioriza a experiência pelo sentido pessoal é que pode haver uma influência do meio. Assim, a vivência determina a influência no desenvolvimento futuro da criança; indivíduos podem ter a mesma experiência, porém a vivência de cada um é diferente. A vivência possibilita o estudo da influência do meio no desenvolvimento psíquico infantil (Vigostki, 2010).

A diferença consiste na esfera em que ocorrem: a experiência ocorre nas relações interpessoais, são sociais portanto. A vivência ocorre na esfera intrapessoal, momento de interiorização das experiências, em que cada sujeito atribui sentido pessoal aos significados sociais. É exatamente nas vivências que se manifesta o caráter ativo do sujeito, quando cada experiência coletiva é interiorizada de forma subjetiva pelos sentidos pessoais atribuídos pelo sujeito. E para que isso ocorra é fundamental propiciar o meio adequado. Luria (2006, p. 25) afirma que:

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

A consciência, portanto, não nasce pronta com o indivíduo e não depende somente dos processos psicológicos internos. Vigotski compreende que a formação da consciência depende da influência do mundo externo e das relações sociais como combustível desse processo, afirmando que o homem não é somente modificado pelo meio, mas também o modifica.

De acordo com Vigotski (2010), a consciência possui diferentes estágios que estão, num primeiro momento, relacionados com a experiência que temos ao manusear os objetos. Com o tempo, ela opera por meio da função de abstração da linguagem.

Para Leontiev (2014), a consciência de base marxista faz parte das funções psicológicas superiores e é um produto das relações sociais e de trabalho que o homem estabelece na história da sua evolução. O autor afirma que a consciência está diretamente ligada às relações sociais do indivíduo, desenvolvendo-se qualitativamente e modificando-se, “[...] portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (Leontiev, 1978, p. 113).

Desse modo, entendemos como a consciência tem uma relação de dependência com o externo, seja por intermédio das relações entre os indivíduos em sociedade, do meio em que o indivíduo está inserido e, portanto, da classe social a que pertence. Tudo que uma criança vive e o meio e as pessoas com quem se relaciona constituem o processo de desenvolvimento da sua consciência.

Isso significa que esse movimento dialético de a consciência ter uma dependência com as vivências da criança e com o meio e, ao mesmo tempo, ser ativa e ter o poder de modificar esse meio e essas condições de vida nos ajuda a perceber que a consciência não é permanente:

ela pode se modificar e tudo depende das mudanças do meio, das vivências e da apropriação do conhecimento.

A consciência se desenvolve qualitativamente adquirindo novas particularidades e abandonando as antigas estruturas. Ela passa por diferentes etapas de formação até que chega a um momento de contradição com novas relações, que dão lugar a uma nova consciência (Leontiev, 1978).

Da mesma forma que Vigotski e os teóricos da psicologia histórico-cultural buscavam uma forma de fazer com que houvesse um desenvolvimento coletivo para modificação da consciência na esfera individual da ideologia burguesa, buscamos compreender o papel da literatura de temática africana e afro-brasileira na formação de uma consciência para a educação das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, reconhecemos que, quanto mais experiências positivas e conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira a criança tiver, melhor será seu poder de questionamento e entendimento das relações sociais que vivemos. É possível que ela deixe a passividade de aceitar tudo como algo normal ou comum e comece a enfrentar a dominação. Nesse sentido, a criança estará mais preparada para lutar contra o racismo estrutural.

Objetivamos, com essa explanação, fundamentar os estudos da atividade, do significado e da linguagem, entendendo-as como categorias de análise essenciais na compreensão da constituição da consciência. Além disso, essas categorias são fundamentais para pensar o papel da literatura no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para análise da literatura infantil como construção humana objetivada nos livros e que carrega aspectos políticos, sociais e culturais importantes para a formação humana das crianças. Também pretendemos refletir sobre as práticas pedagógicas necessárias para o trabalho intencional com essa literatura, a fim de promover a apropriação de valores que possam balizar a formação de uma consciência menos racista.

1.3 Atividade e consciência

É preciso investigar o significado de atividade para compreender a consciência, que estaria relacionado à vida em sociedade e todas implicações e processos dela decorrentes: “a atividade é uma unidade não-aditiva da vida material, corpórea, do sujeito material” (Leontiev, 2014, p. 140).

A atividade é fundamental porque o papel que a criança ocupa nas relações sociais é central para o desenvolvimento de todas as funções psíquicas e, portanto, para a formação da

consciência. A atividade exige o envolvimento integral do sujeito no que está fazendo, do ponto de vista afetivo, intelectual e físico/motor. Ela demanda a participação ativa no planejamento e na execução das ações – esse é o papel social fundamental para a formação de uma consciência para a educação das relações étnico-raciais.

Para Leontiev (1972), a imagem mental forma o fenômeno da consciência e antecipa o produto (resultado) da atividade. Os fenômenos da consciência são formados por imagens conscientes e, conseqüentemente, por noções conscientes. “Os fenômenos da consciência constituem um elemento real no movimento da atividade. É isso que os faz essenciais; isso quer dizer que a imagem consciente desempenha a função da medida real, que é materializada na atividade” (Leontiev, 1972).

A imagem mental faz a mediação da atividade e tem por objetivo orientar o sujeito. E essa imagem tem um significado que só existe dentro de uma sociedade. Portanto, a atividade só existe nas relações sociais e depende das condições de vida das pessoas. Para Leontiev (2014), a consciência vai se transformando e atravessa estágios de evolução ao longo do tempo; primeiro, para a criança, a imagem se apresenta como reflexo da realidade e a atividade se constitui como algo externo. Depois de algum tempo, a atividade é incorporada pela consciência e, assim, as ações do indivíduo e de outras pessoas são percebidas e a linguagem descreve a atividade do indivíduo.

Para a psicologia histórico-cultural, biologicamente, assim como os outros animais, quase todos os seres humanos nascem com a capacidade de se desenvolver física e mentalmente evoluindo com o passar do tempo. Porém, o que nos difere dos outros animais não é hereditário, a capacidade de se comunicar, por exemplo, é aprendida; ela acontece na relação da criança com outros homens e com a sociedade. “Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (Leontiev, 1978, p. 285).

É certo que a parte biológica do ser humano, como os órgãos, é extremamente necessária para seu desenvolvimento, mas insuficiente. É necessária porque o psiquismo humano precisa de um corpo funcionando organicamente para existir. Mas é insuficiente porque, apenas com o corpo orgânico, não somos mais que um animal. A filogênese foi um processo de constituição da espécie humana, que nos proporcionou órgãos que antes não tínhamos, como as mãos articuladas e a laringe, que nos permite falar. Entretanto, sem o contato social com outras pessoas, a mão articulada e a laringe para nada servirão. Junto com o fator biológico se soma a parte social e cultural, que não são dados a priori, mas desenvolvidas nas relações em sociedade.

A criança, portanto, não precisa reconstruir ou recomeçar a aprender a ser homem da mesma forma que os primeiros homens começaram; ela já encontra um mundo de objetos que foram criados pelas gerações anteriores (Leontiev, 1978). Podemos concluir, a partir dessa constatação, que, a cada geração, o ser humano se desenvolve ainda mais, visto que não começa do zero, uma vez que: “[...] a experiência sócio-histórica da humanidade se acumula sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo. Este mundo, o da indústria, das ciências e da arte é a expressão da história verdadeira da natureza humana; é o saldo da sua transformação histórica” (Leontiev, 1978, p. 286).

O mundo citado por Leontiev (1978) – da indústria, das ciências e da arte –, não é acessível a todas as pessoas igualmente. Para alcançar a universalidade por meio da apropriação, existe a particularidade e é exatamente nessa particularidade que se encontram as relações sociais permeadas pelo racismo e preconceito, que vão orientar a formação da consciência das novas gerações. São essas condições particulares que estamos tentando alterar, propondo um trabalho com a literatura infantil.

Para compreender a atividade e o desenvolvimento da criança, Leontiev (1978) nos convida a refletir sobre algumas mudanças que ocorrem na sua vida e que são determinantes no desenvolvimento de seu psiquismo, principalmente as crianças em idade pré-escolar, que é a faixa etária que escolhemos para nossa pesquisa. De acordo com o autor, as crianças possuem dois tipos de relações: uma íntima com pessoas mais próximas, como as da família, e outra, que é maior e tem a mediação das pessoas do círculo mais próximo. Essas relações são muito importantes para o desenvolvimento da criança, pois ela depende dessas relações e a qualidade delas é determinante para seu bem-estar. O autor também explica que a qualidade das relações que a criança tem em seu primeiro ciclo influencia diretamente a qualidade das demais relações com os outros ciclos sociais em que viverá (Leontiev, 1978).

Uma outra característica dessa fase mencionada por Leontiev (1978) é o fato de que, mesmo quando já aprendeu a ler e adquiriu algum conhecimento aos seis anos, a criança ainda mantém traços da infância. Quando ela entra na escola, há uma mudança no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores; essa mudança é relacionada à essa nova fase da vida, já que a escola proporciona compromissos e obrigações que antes a criança não tinha.

Há uma mudança no papel social que a criança assume em suas relações, por isso, o nível de desenvolvimento se complexifica. Na verdade, esses compromissos e obrigações existiam, porém eram restritos ao seu círculo familiar; agora, o círculo se expande e a criança tem compromisso com a comunidade escolar:

A primeira coisa que devemos notar, quando nos esforçamos por resolver as questões das forças motoras no desenvolvimento do psiquismo, é, portanto, a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, é, porém, evidente que este lugar não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior quanto interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. (Leontiev, 1978, p. 307).

A vida da criança tem um papel fundamental no desenvolvimento do seu psiquismo; o lugar que ela ocupa nas relações sociais determina o seu desenvolvimento. E as condições de sua vida também são determinantes para as funções psicológicas superiores. De acordo com Leontiev (1978), não é a soma das atividades que desenvolve o psiquismo da criança, mas a atividade dominante, que tem mais importância naquele estágio em que ela se encontra. O autor ainda afirma que o jogo de papéis é a atividade dominante na idade pré-escolar; depois, a criança começa a se interessar por jogos que têm regras, como a amarelinha, o que a prepara, posteriormente, para o ensino e a aprendizagem e provoca mudanças na sua personalidade. Portanto a atividade dominante é aquela na qual se dá o maior nível de desenvolvimento psíquico, preparando a criança para um próximo estágio.

Quando a criança passa de um estágio a outro, já havia a necessidade desse novo estágio. Após os jogos de papéis, ele está diretamente ligado às tarefas escolares que possivelmente levarão a outros tipos de desenvolvimento psíquico e, portanto, a uma nova consciência. Mas a criança está em atividade quando há um motivo para realizá-la, ela também deve estar relacionada com os sentimentos, é preciso que haja uma motivação e a criança precisa estar afetivamente envolvida para que realmente ocorra a apropriação do conhecimento (Leontiev, 1978).

Se levarmos as considerações de Leontiev (1978) para a sala de aula, pensando no trabalho pedagógico na Educação Infantil, podemos concluir que, para que a criança aprenda, é necessário que haja um motivo; essa motivação vai levá-la a realizar uma atividade. Mais que isso, ela precisa estar emocionalmente disposta a aprender. No entanto, como estamos falando de crianças pequenas, a sua motivação, na maioria das vezes, está relacionada mais ao processo do que ao objetivo final da ação. O prazer de realizar a atividade é a sua motivação. Assim, a brincadeira de papéis se torna a atividade principal e fundamental para o desenvolvimento infantil; cabe ao professor zelar pela qualidade dessa atividade e do envolvimento emocional dos alunos. A Educação Infantil, nessas condições, precisa ser um ambiente acolhedor e livre de discriminação e preconceito para que as crianças consigam realizar as suas atividades.

Podemos concluir, a partir da afirmação acima, que o trabalho com literatura se torna uma atividade quando a criança lê interessada pelo conteúdo do livro, pelo prazer de ler, ou quando a história que ela ouve desperta emoções e sentimentos que a levam a participar efetivamente desta atividade, contribuindo para seu desenvolvimento. Logo, o trabalho pedagógico não pode basear-se em qualquer atividade: é o motivo que vai despertar o interesse das crianças para realizar o que foi proposto, uma vez que a aprendizagem requer engajamento emocional e motivacional para se efetivar.

Para que isso aconteça, cabe ao professor preparar sua aula para que a leitura ou contação de história seja mais do que apenas cumprir um plano de aula. É preciso que a criança tenha curiosidade e vontade de participar da atividade e que, após a escuta ou leitura do livro, a história possa ser explorada de outras formas, de modo a contemplar uma educação para as relações étnico-raciais e permitir que essa criança se manifeste e se aproprie tanto da parte visual e estética do livro quanto de seu conteúdo.

A atividade principal, em determinado momento, pode se tornar secundária; em outro, a maior ou menor necessidade que ela gerará na criança fará a diferença entre ação e operação da atividade. Por isso, os sistemas de atividades devem ser planejados na sua totalidade. Cada atividade, seja ela momentaneamente principal ou secundária, desempenha um papel no desenvolvimento da psique e da consciência. Todas as ações e operações que integram a rede de sistemas de atividades se refletem nas relações internas e externas dos estudantes, podendo ser identificadas nos resultados produzidos que tomam forma concreta em seus enunciados (Leontiev, 2010).

A atividade é o retrato do mundo para o indivíduo, apresenta-se por meio de imagens mentais e só existe dentro da sociedade seguindo suas relações sociais. Portanto, a consciência é um retrato do mundo. A atividade é atrelada ao lugar que aquele indivíduo ocupa na sociedade e às suas condições de vida. Ela é um processo que transita entre dois polos: o sujeito e o objeto, é uma unidade mediada por reflexo, cujo objetivo é guiar o sujeito (Leontiev, 2014).

Se compreendemos que a leitura pode ser uma atividade e o livro um brinquedo na fase pré-escolar, torna-se necessário entender como o livro e a leitura podem se desdobrar em brincadeiras que não só motivem as crianças a participar, mas que também possam se configurar como uma possível atividade para a educação das relações étnico-raciais.

Nesta seção, buscamos analisar a atividade com base na psicologia histórico-cultural, tendo em vista compreender como a leitura e o uso do livro literário infantil de temática africana e afro-brasileira podem se constituir em uma atividade produtora do desenvolvimento de uma nova consciência, em consonância com uma educação para as relações étnico-raciais.

Considerando a leitura, a contação de história e a brincadeira como possíveis atividades da Educação Infantil, responsáveis pelo desenvolvimento do psiquismo da criança, a escola e os adultos que convivem com as crianças podem intencionalmente promover a construção de uma educação mais igualitária, desde que propiciem atividades de qualidade.

1.4 O papel da linguagem na gênese da consciência

Por meio do trabalho e da necessidade de comunicação, o ser humano desenvolveu a linguagem que o possibilitou viver em sociedade. O aparecimento da linguagem possibilitou o desenvolvimento das funções superiores, já que, a partir dela, o homem consegue se expressar, transmitir informações e vivências por meio dela (Vigotski, 2000, p. 11).

Para Vigotski (2007), a linguagem, uma forma superior de atividade, nos distingue dos animais, porque, com sua função cognitiva e comunicativa, possibilita à criança desenvolver suas funções psicológicas superiores. A partir da apropriação da linguagem, a criança é capaz de solucionar problemas, planejar e organizar a execução de uma tarefa e até mesmo controlar seu comportamento, além de permitir a comunicação e o contato com outras pessoas.

Na linguagem humana, há uma articulação entre o pensamento, a memória e a atenção, entre outras funções psíquicas que permitem analisar e atribuir sentido à vivência, planejar e executar ações. A comunicação, de certo modo, é a expressão desse processo por meio da linguagem, que, no caso é oral. A intencionalidade da linguagem, assim, é mediada por esse processo, vinculado ao passado (memória) ou futuro (projeto). Por isso, a apropriação da linguagem pela criança é um imenso salto qualitativo em seu desenvolvimento psíquico.

Porém, a criança não nasce sabendo falar. É observando e ouvindo as pessoas mais próximas que ela começa a se comunicar. Depois, com o tempo, ela arrisca os primeiros sons e palavras. Para Vigotski (2010, p. 114), “[...] a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam”. Depois, aparece na atividade individual e se torna fundamental para o seu pensamento.

No começo, a linguagem da criança é a cópia e a imitação da linguagem das pessoas que convivem com ela, é uma linguagem limitada. Em seguida, com mais autonomia, a criança entra em contato com outras crianças e com outros adultos, principalmente ao frequentar a escola. Essa fase da vida apresenta linguagens vindas de diferentes lugares; portanto, sua linguagem é enriquecida e seu pensamento se cruza com outras ideias.

Vigotski (2010, p. 288) afirma que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois, para se relacionar com o mundo, a criança utiliza atividades comunicativas. É

necessário que haja os órgãos da fala e da audição para que a comunicação aconteça, entretanto, a linguagem pertence a um grupo e a uma cultura e é apropriada pela criança por meio das relações sociais que lhe proporcionam vivências. A família, os professores e todas as pessoas que têm contato com as crianças são fundamentais no seu desenvolvimento, já que:

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (Vigotski, 2010, p. 290).

Cabe esclarecer que a linguagem e o pensamento seguem caminhos diferentes, uma vez que, por meio de estudos e análises de desenhos de crianças, é possível reconhecer uma distinção entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O pensamento, como outras funções psicológicas superiores, começa a se desenvolver na criança por meio de imagens; depois, surge a linguagem. Trata-se de funções que operam por imagens, para depois se tornarem funções por palavras. De maneira quase independente nos primeiros anos de vida, o pensamento da criança se desenvolve, coincidindo, de alguma forma, com o desenvolvimento da linguagem. A linguagem da criança influencia e organiza o seu pensamento (Vigotski, 1995). E é através dela que a consciência se manifesta:

Essa posição, entretanto, não pode, de forma alguma, ser interpretada como significando que a consciência tem sua origem na linguagem. A linguagem não é seu demiurgo, mas uma forma de sua existência. Além disso, palavras, os sinais de linguagem, são não simples substituições para coisas, seus substitutos condicionais. Por trás dos significados filológicos está escondida a prática social, atividade transformada e cristalizada nelas; somente nos processos dessa atividade a realidade objetiva é revelada para o homem. Naturalmente, o desenvolvimento da consciência em cada indivíduo não repete o processo sócio-histórico da formação da consciência. Nem o reflexo consciente do mundo brota no indivíduo como resultado de uma projeção direta em seu cérebro das ideias e conceitos elaborados pelas gerações anteriores. Sua consciência também é um produto de sua atividade em um mundo dos objetos. (Leontiev, 2014, p. 21).

Linguagem e consciência são fruto do trabalho e da atividade humana e surgiram ao mesmo tempo. A linguagem é a consciência prática e surge da necessidade de o homem se comunicar durante suas atividades. Não podemos separar a consciência da linguagem. A partir dessas afirmações, inferimos a importância da qualidade do conteúdo que é apropriado pelas crianças e sua relação direta com a formação da consciência.

A linguagem ajuda a criança a imaginar e a pensar, mesmo que ela ainda não conheça um objeto. Ao dominar a linguagem, ela consegue se expressar e adquire a liberdade. Para

Vigotski (2000, p. 41), por meio da linguagem, a criança desenvolve sua capacidade de se expressar livremente, desprendendo-se das impressões imediatas. Com isso, ela pode se comunicar mediante palavras que nem sempre correspondem exatamente à realidade. Portanto, a criação e a imaginação ganham terreno nessa esfera da linguagem, permitindo inúmeras possibilidades de desenvolvimento.

Para Vigotski (2010), a interação da criança com o mundo e com as pessoas ao seu redor conduz a aprendizagem da e na atividade. É nesse processo de comunicação com outras pessoas que a criança se relaciona com o mundo, apropriando-se do conhecimento e, dessa forma, esse processo se configura como uma atividade de ensino e aprendizagem que é a base da educação, mesmo que não formalizada. Não é só a consciência da criança que se desenvolve nesse processo, mas sua personalidade e suas funções psicológicas superiores. Há um avanço no seu desenvolvimento como um todo. A linguagem é a consciência prática e real.

Dessa forma, ela é essencial para a comunicação social e para o desenvolvimento humano. Sem ela, não haveria a apropriação da cultura, já que não teríamos como transmitir as vivências, as ideias e os conhecimentos acumulados historicamente. A linguagem tem função de transformar e redimensionar a ação humana, com um processo decisivo nas funções superiores; com isso, pode ser considerada como um elemento de mediação na construção de significados e de sentidos.

Se consideramos que a linguagem do adulto é apropriada pela criança, nós, educadores, precisamos estar atentos à nossa linguagem, pois, mesmo sem ter a intenção, podemos transmitir ideias racistas e discriminatórias que poderão resultar na concepção de significados que não representam a realidade para as crianças.

1.5 O significado

Como vimos anteriormente, a atividade e a linguagem estão diretamente relacionadas à consciência. A criança, quando nasce, encontra a linguagem que é usada em sociedade; essa linguagem reflete a ideologia, a política, os valores e as ideias daquele momento. E, uma vez que a linguagem promove a mediação da apropriação do significado, acreditamos ser oportuno compreender como se dá essa apropriação pela consciência.

Quando nasce, o ser humano encontra um sistema de significações pronto e estabelecido historicamente pela sociedade. A significação é o reflexo da realidade e não tem nenhuma dependência do tipo de relacionamento que mantém ou não com essa realidade. Quando assimilamos um significado, há um sentido pessoal e subjetivo (Leontiev, 1978).

A consciência é formada por significados que representam uma forma ideal do mundo objetivo e é a linguagem que carrega os significados que são percebidos e modificados pelas pessoas. Primeiro a criança começa a se relacionar com os objetos e, a partir dessa relação, surgem os significados da atividade externa. Depois, a criança começa a dominar operações lógicas externas. Quando os significados e os conceitos abstratos são interiorizados, se produz uma atividade mental interna que se torna uma atividade no plano da consciência (Leontiev, 1978).

Entretanto, os significados não possuem uma vida que é una, mas dupla: uma vida que é social e influenciada pelo conhecimento humano, inclusive pela ideologia, pela política, pela filosofia e pela religião do meio em que a criança está inserida; e a outra que pertence ao indivíduo, uma vida pessoal e subjetiva que funciona por meio de relações diferentes. Essas duas vidas são fruto da convivência em sociedade e fazem parte da evolução histórica dos seres humanos (Leontiev, 1978).

Apesar de existir uma consciência social carregada de valores e de significados, a consciência individual detém um significado subjetivo, pessoal, que pode ou não ser igual ao de outros indivíduos. Por isso, um mesmo fato tem diferentes significados para cada pessoa, pois a consciência é parcial. Se não existisse o significado pessoal, a consciência de todos os seres humanos seria a mesma: uma consciência coletiva.

Se a consciência são as relações sociais, ela também se forma na escola, pois, é através da mediação do professor e da apropriação do aluno do conhecimento historicamente acumulado que a criança vai desenvolvendo sua consciência, numa relação de movimento dialético. Toassa (2006, p. 66), ao empreender o estudo da consciência em Vigotski, afirma que “[...] a ideia de consciência surge aplicada ao papel de educar e de dirigir o desenvolvimento da criança, com atenção aos processos psicológicos de aquisição da consciência social”.

A escola faz parte da vida das crianças e colabora na formação da consciência social; porém, precisamos lembrar que vivemos em uma sociedade de classes e que a classe dominante consegue manter sua ideologia por meio das instituições. Uma vez que a consciência possui dois significados, nem sempre o indivíduo vai encontrar uma correspondência entre o significado social e o pessoal. Sobre essa falta de reciprocidade, Leontiev (2014, p. 155) afirma que:

[...] em contraste à sociedade, o indivíduo não tem uma linguagem especial sua com significados que ele desenvolveu por si mesmo. Sua compreensão da realidade pode ocorrer somente por meios dos significados “não originais” que ele assimila de fora – o conhecimento, conceitos e visões que ele recebe através de relações, nas várias formas de comunicação individual e de massa. É isso que torna possível introduzir em

sua consciência ou até mesmo impor sobre essa consciência noções ou ideias distorcidas ou fantásticas, incluindo aquelas que não têm base na experiência viva prática, real, mas, ao mesmo tempo, tendo alguns estereótipos, eles adquirem a capacidade de qualquer estereótipo de resistir, de modo que somente os grandes confrontos da vida podem quebrá-los.

A atividade é exterior à criança, portanto, é assimilada por ela. Toda ideologia criada pela sociedade pode influenciar a consciência infantil com conceitos que nem sempre correspondem a sua vida, já que não guardam equivalência com seu significado pessoal. É nesse sentido que é possível manter estereótipos e preconceitos que se prologam por gerações, pois, por não conseguir uma adequação com a sua realidade, a criança se submete à linguagem e aos significados impostos pela sociedade.

A criança encontra uma linguagem já estabelecida numa sociedade que também possui uma estrutura formada. Assim, a consciência individual não consegue encontrar um significado específico para sua representação, sendo condicionada a usar a linguagem coletiva (Leontiev, 2014). Nessa falta de uma linguagem sua e exclusiva, a criança fica vulnerável a ideologias que nem sempre condizem com suas vivências, de tal forma que, mesmo quando esses padrões problemáticos são desfeitos, ainda podem gerar consequências negativas:

Mas, até mesmo quando eles são quebrados, a desintegração da consciência, sua inequidade, não é removida; nela mesma a destruição dos estereótipos causa somente uma devastação que pode levar a um desastre psicológico. Deve haver também uma transformação dos significados pessoais subjetivos na consciência do indivíduo em outros significados objetivos que adequadamente os expressem. (Vigotski, 2010, p. 155).

Pesquisas como a de Trinidad (2011) e Lopes (2012) apontam que, na idade pré-escolar, já há indícios de racismo ou de preconceito por parte das crianças com relação aos seus colegas. Os dados das pesquisas mencionadas mostram que esse racismo aparece primeiro na linguagem das crianças e muito pouco nas atitudes. Se há uma estreita relação entre a linguagem, o significado e a consciência, o preconceito de alguma forma já foi apropriado pela criança.

A linguagem carrega o significado, que são os valores; por trás deles estão as relações sociais e os valores da sociedade. De acordo com Leontiev (2014), a consciência social é transmitida de geração para geração; porém, com a participação da consciência individual. É na consciência individual que o significado pode adquirir outra perspectiva.

É claro que a consciência não é um vazio que possa ser preenchido com imagens e processos, mas é um movimento dos elementos que a constituem, como a atividade, que interfere na vida do indivíduo (Leontiev, 2014). A partir dessa afirmação, entendemos que não somos capazes de modificar a consciência das crianças. Contudo, não podemos ser ingênuos e

nos esquecer de que existe uma vida do significado que vem das relações sociais, da política, da religião, da filosofia e do meio em que a criança vive e que nem sempre representa a sua realidade. É nesse sentido que defendemos o uso da literatura de temática racial na Educação Infantil como uma outra fonte de significado, pois um dos meios de manutenção do racismo é a hegemonia da raça branca nos meios de comunicação, nos livros, na cultura e na linguagem que a criança consome.

Só é possível criar significados diferentes se modificarmos as fontes de acesso ao conhecimento que a criança tem. Quanto mais a criança lê (especialmente considerando a diversidade de gêneros, suportes e temáticas textuais), maior sua capacidade de interpretação e maior as chances do significado se modificar. O significado não é permanente e muda toda vez que mudam as circunstâncias da linguagem. Assim, entendemos que, quanto mais experiências com os sentidos e os significados a criança tiver, maior será sua capacidade interpretativa e menor será a sua alienação, especialmente se forem realizadas atividades relacionadas à leitura de livros de literatura.

Acreditamos no potencial da literatura de temática africana e afro-brasileira como aliada na construção de novos significados. O conhecimento proporcionado pela leitura de livros que abordem a história e a cultura dos povos africanos e dos afrodescendentes pode ajudar na construção de novos significados para a criança negra e branca. Significados que sejam positivos de valorização e respeito.

2 LITERATURA

2.1 A apropriação do racismo

Para a psicologia histórico-cultural, a criança se desenvolve apropriando-se do conhecimento historicamente acumulado. A apropriação não é um processo isolado, mas ocorre por meio da mediação do adulto e de seus pares, fazendo uma ligação entre a criança e o mundo. Ela não ocorre apenas na presença de um indivíduo, pois pode se dar em situações sociais e por meio da linguagem que carrega os significados. Assim, Vigotski (2000) afirma que esse desenvolvimento cultural aparece em dois planos, primeiro no social e depois no psicológico, que são os pilares da apropriação da cultura e compõem a natureza social, cultural e histórica dos processos das funções psicológicas superiores. Eles promovem alterações qualitativas, fruto da interação do homem com o mundo cultural. Para Duarte (2004, p. 51), essa relação é educativa mesmo quando não há intenção de educar, porque:

[...] o indivíduo forma-se apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais etc.

A formação da criança ocorre, portanto, dentro e fora da escola. E se por meio das relações que a criança tem com os outros é que ela aprende, logo a qualidade dessa relação precisa ser considerada pois, por meio dela se desencadeia o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento, portanto, é um processo de interatividade e colaboração por meio do qual as crianças têm a oportunidade de se apropriar dos bens materiais e imateriais (Beatón, 2003).

Assim podemos concluir que tudo que há de bom e de ruim também é apropriado. No que tange especificamente a esta pesquisa, podemos ainda afirmar que o ser humano não nasce racista, mas, como todo o conhecimento é apropriado, o racismo também o é. Se nas relações que a criança tem com os adultos ela ouve ou vê atitudes racistas, ou se ela sofre racismo, tudo é apropriado por ela. Por isso, frisamos que é preciso estar atento à linguagem e a atitudes racistas que podem ser reproduzidas pelas crianças a partir de situações no seu cotidiano. Sobre a questão de o racismo ser aprendido, Lopes (2005, p. 188) afirma:

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na

família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações.

Não queremos dizer que há uma aula de racismo, mas se considerarmos que a apropriação se dá por meio da mediação, o que podemos ensinar às nossas crianças, quer direta, quer indiretamente, conscientemente ou não, são atitudes racistas, uma vez que vivemos dentro de uma sociedade com estrutura racista. Ainda que isso não seja falado ou ensinado formalmente, as atitudes, os conceitos, a linguagem e os conteúdos ajudam a perpetuar o racismo no Brasil. Podemos afirmar que o racismo está a favor de uma determinada classe social e que esse fato ajuda na manutenção do preconceito e dificulta o seu combate.

Da mesma forma que afirmamos que o racismo é apropriado pelas crianças, acreditamos que é possível se apropriar de conhecimento e cultura de outras raças que contribuam para uma mudança dessa falsa ideia de superioridade da raça branca. Essa mudança que almejamos pode começar na educação. Com isso, não queremos impor aos profissionais da educação a responsabilidade de combater o racismo sozinhos; essa é uma luta de todos. A escola pode ser o início dela, não o fim. Mesmo a educação sendo um direito de todos, Lopes (2005) pondera que abrir a escola para todos não é suficiente, já que, numa sociedade preconceituosa e discriminadora, a educação é desigual e excludente. Mesmo que as crianças entrem na escola, muitas não saem devidamente escolarizadas e nem preparadas para a vida.

A escola tem o dever de oferecer uma educação de qualidade; para isso, precisa promover respeito e valorização às diferenças. Uma das formas de fazer com que a criança se aproprie do conhecimento a que tem direito, alinhado a uma educação democrática, é oferecendo uma literatura que contemple todas as raças, histórias e culturas que formam o país sem privilegiar nenhuma delas, considerando a sociedade multirracial que somos. Debus (2017, p. 108), ao falar sobre a literatura infantil, enfatiza:

A linguagem literária e sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que ficcionalizada, de experiências que tragam a cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, seus descendentes. Em uma sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos.

A literatura de temática africana e afro-brasileira se configura, nesse sentido, como um instrumento que possibilita o reconhecimento da identidade das crianças negras e que pode desmontar os preconceitos gerados pela hegemonia eurocêntrica na literatura infantil. Ela apresenta para o leitor uma cultura e uma história que foram negadas por muitos anos e que

ganharam força a partir dos movimentos sociais, como o Movimento Negro². Portanto, é necessário que as crianças tenham acesso à literatura de temática africana e afro-brasileira para que a supremacia branca, perpetuada pelos materiais didáticos, pela mídia e pela literatura, seja aos poucos questionada pelas novas gerações.

Com a falta de representação nas histórias infantis, nas imagens dos livros didáticos, sem contar na mídia em geral, as crianças negras não recebem o mesmo tratamento e respeito que a criança branca. A ausência de personagens negras e histórias de temática africana e afro-brasileira no universo infantil priva as crianças negras do mesmo privilégio que têm as crianças brancas ao se reconhecer nas histórias infantis. Além disso, toda a cultura dos países do continente africano que formaram e formam a população e a cultura do Brasil se perde e fica marginalizada sem a presença de uma educação que valorize a cultura africana e afro-brasileira. Lopes (2012, p. 148), em sua pesquisa sobre a identidade étnico-racial de crianças, constata que:

Os estereótipos que assolam a população negra já são partilhados pelas crianças que associam os negros a sujeira e roubo. Sem representações positivas, as crianças negras demonstraram um doloroso processo de negação: os menores do primeiro ano demonstraram que, apesar de a identidade de negação já estar presente, a identidade étnico-racial ainda não estava totalmente construída. As crianças no quinto ano entenderam melhor o distanciamento da negritude. Essa constatação demonstra que as crianças constroem, aos poucos, a identidade étnico-racial de negação, porque o racismo não permite as representações positivas na literatura infantil, no espaço escolar e a discussão dos temas previstos pela lei 10.639 no território nacional.

Os dados também mostram que só a literatura infantil não é suficiente para a construção positiva da identidade étnico-racial da criança negra; a presença do adulto como mediador é fundamental para que ocorra a implementação da lei 10.639/03. Assim, diante da importância da literatura para formação da identidade da criança, é essencial que a cultura africana e afro-brasileira seja trabalhada da mesma forma que a cultura branca. Não queremos aqui delegar toda responsabilidade da educação antirracista ao professor; entendemos que a mediação é social e comunitária; logo, somos todos responsáveis pela apropriação de todos os bens intelectuais. Porém, se posicionar frente ao racismo é necessário, uma vez que estamos falando do direito das crianças de ter acesso a uma história, cultura e literatura que por muito tempo foi negada.

Trinidad (2011) nos revela, com sua pesquisa, o sofrimento das crianças negras ao serem vítimas de racismo desde cedo e o desejo de ser de uma raça diferente por enfrentar situações

² “A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira” (Domingues, 2007, p. 122).

difíceis dentro do ambiente escolar. Em um dos depoimentos, uma criança diz que, se fosse branca, ninguém iria rir dela, mostrando como é dolorida a situação das crianças negras na sociedade brasileira (Trinidad, 2011). Na conclusão do trabalho, a pesquisadora afirma que, nas atitudes, não percebeu nenhuma discriminação ou ato racista por parte das crianças. E acrescenta:

Entretanto, quando questionadas, a linguagem revela aquilo que não aparecia no comportamento, ou seja, tanto o preconceito como as atitudes discriminatórias se evidenciavam no plano verbal. Já nessa etapa da vida, as crianças haviam se apropriado de identificações étnico-raciais, associando-as a valores presentes em seu entorno, que se manifestavam por meio da negação de traços associados aos negros. Em relação às crianças brancas, ou aquelas que tinham tais feições, o desejo de mudar algo em sua aparência foi raro. (Trinidad, 2011, p. 131).

Se o racismo aparece na linguagem, isso significa que, de alguma forma, já foi apropriado pela criança e faz parte de sua consciência. A influência do meio e da vivência dentro de um país com racismo estrutural se manifesta nas crianças desde cedo, como demonstramos com as pesquisas de Lopes (2012) e Trinidad (2011). Nosso estudo vai ao encontro da necessidade de ações que venham a desconstruir o racismo que se manifesta na linguagem e na consciência das crianças. Entretanto, não podemos ser ingênuos e acreditar que, só porque a criança tem contato com literatura de temática africana, sua consciência em relação ao racismo vai ser modificada. Há o significado pessoal da consciência que é subjetivo (como vimos anteriormente) e é preciso que seja feito um trabalho pedagógico intencional. Entretanto, acreditamos que a ausência da história e cultura africana na educação é prejudicial para as crianças e contribui para a manutenção do racismo ao limitar o acesso das crianças ao currículo por muitas vezes oculto. É fundamental um trabalho pedagógico para que isso aconteça. A educação para as relações étnico-raciais é um processo contínuo.

A consciência só se desenvolve e se transforma se houver um movimento para que isso aconteça, ela “[...] não aparece instantaneamente logo após a transformação das condições de vida” (Leontiev, 2004, p. 147). Com essa afirmação, entendemos que a mudança da consciência não é imediata, mas é preciso que haja uma ruptura e que a educação esteja engajada com a luta antirracista para que possamos pensar em uma possível transformação gradativa da consciência da sociedade.

2.2 A literatura e a formação do gênero humano

O homem precisa se apropriar da linguagem, da arte, da ciência e da filosofia para sobreviver, pois as características do gênero humano não são adquiridas biologicamente (Duarte, 2013, p. 9). Consideramos a literatura como uma forma de manifestação artística do ser humano, portanto, as atividades de ler, contar e escrever nos humanizam; esse é um potencial da literatura. Peixoto (2003, p. 94) confirma isso, dizendo que:

[...] a arte no processo criativo-fruitivo constitui fonte de humanização e educação do homem. Concebida como produto da criação e do trabalho de indivíduos histórica e socialmente datados – para cuja produção e fruição congrega a totalidade dos aspectos do homem: o sensível, o ético e o cognitivo –, a arte é portadora de todas as características e possibilidades inerentes à vida humana em sociedade. Como tal, ela representa uma das formas de expressão dessa realidade e, ao ser produzida, não apenas frutifica em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador, constituindo-o como ser humano que sente, percebe, conhece, reflete e toma posição ante o mundo.

Por meio da literatura, a criança se apropria da cultura que será essencial em sua formação humana e educação. Corroboramos com essa afirmação Coelho (2000), para quem a leitura é uma atividade básica que está relacionada diretamente com o desenvolvimento da criança. Além disso, a autora considera a literatura como uma das mais importantes artes, pois sua matéria é a palavra, a linguagem, as ideias, a imaginação, ou seja, tudo o que identifica e diferencia o ser humano dos outros animais.

A literatura, como uma manifestação artística, tem um papel fundamental na formação do ser humano, pois a leitura é uma das formas por meio da qual é possível a apropriação da cultura; a literatura proporciona o contato com os valores da sociedade, como empatia, justiça, respeito, entre outros, e assim o ser humano pode se desenvolver integralmente. Esse desenvolvimento, porém, não é passivo. Assim, ainda que o adulto queira ter um domínio sobre o conhecimento apropriado pela criança ele, não consegue delimitar a formação das funções psicológicas superiores e nem os elos e conexões que a mente humana é capaz de realizar. A literatura propicia novas possibilidades, abre caminhos não imaginados e liberta (Coelho, 2000).

Para Peixoto (2003), a apropriação da arte, por meio das histórias dos livros de literatura, possibilita que a criança amplie tanto a sua consciência quanto sua autoconsciência ao entrar em contato com uma nova realidade. Essa outra forma de ver e sentir o mundo permite que a criança viva aquela situação e, ao mesmo tempo, consiga refletir e pensar sobre ela, em um processo dialético.

Como já mencionado anteriormente, Leontiev (2014) nos recorda que o significado tem duas partes: o social e o pessoal, e é no significado pessoal, na subjetividade, que a literatura possibilita diferentes interpretações que nem mesmo quem escreveu e nem mesmo quem está mediando podem delimitar. O desdobramento dessa leitura na consciência da criança é livre. É nesse sentido que acreditamos no potencial dessa arte como instrumento de colaboração com a educação antirracista, pois a literatura de temática africana e afro-brasileira se configura como um instrumento de inúmeras possibilidades, pois, assim, para a criança negra, sua identidade, cultura e ancestralidade são valorizadas. Para as crianças não negras, a importância da literatura é reconhecer que existem outras culturas, outras raças e diferentes forma de ver o mundo tão importantes quanto as suas. A criança branca não pode ser educada erroneamente como se sua raça fosse superior às outras.

Assim, compreendendo que não temos o poder de limitar as possibilidades da literatura de acordo com nossas intenções, Candido (1972, p. 85) fala da formação humana por meio da literatura pela sua capacidade de trazer o que consideramos o bem e o mal. No entanto, ele reafirma que nós, educadores, não podemos limitar sua força e nem imaginar a sua capacidade de transformação, já que ela “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver. [...]”. Ainda que o adulto produza e escolha as obras literárias, há uma falsa ideia de controle da apropriação do conhecimento, porque o significado pessoal da consciência é subjetivo, assim, não podemos limitar seu poder. A maneira como esse conhecimento será assimilado não é passiva, há um movimento entre o social, o livro e a criança que não pode ser controlado.

Cademartori (2010) afirma que a literatura é uma atividade que ajuda a criar na consciência infantil novas conexões por meio da criatividade e da surpresa, elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança. Peixoto (2003) considera a literatura como uma produção artística e afirma que, por meio da leitura, a consciência e a autoconsciência podem ser ampliadas, já que o acesso à literatura possibilita viver, conhecer e experimentar o novo e outras visões de mundo, outras realidades, o que lhe permite ampliar a consciência dialeticamente. A consciência passa a observar a si mesma nessa situação, ou seja, pode se reconhecer na realidade da história.

Sobre a participação ativa da criança, Cademartori (2010) afirma que a literatura é um instrumento que possibilita a apropriação de conceitos, podendo não só ajudá-la na apropriação de conhecimentos importantes, bem como também desenvolver sua capacidade de neutralizar a manipulação na mesma proporção, pois a criança que lê desenvolve seus próprios conceitos, seu pensamento se torna independente e, portanto, menos alienado.

Quando pensamos que a literatura pode colaborar com a formação humana da criança, não podemos nos esquecer de que vivemos em uma sociedade de classes e que, por isso, essa formação não é igualitária. Há uma diferença na apropriação da cultura pelas crianças pobres e ricas, uma vez que, para a classe burguesa, a cultura é oferecida a fim de que ela se desenvolva intelectualmente e possa comandar. Por outro lado, para a criança pobre, o acesso à cultura é limitado, porque a sociedade só se preocupa com seu bem-estar físico para que, no futuro, ela possa trabalhar (Zilberman, 2003).

Nessa mesma sociedade onde o acesso à cultura erudita e ao conhecimento são limitados à classe burguesa, há uma diferença no tratamento da cultura branca e negra, com um predomínio da branca, que é disseminada e apropriada enquanto, por outro lado, a negra fica em segundo plano. Bernardes (2018) corrobora essa constatação ao investigar os livros distribuídos pelos PNBE nas suas quatro edições para a educação infantil. A pesquisa revelou que, dos 360 títulos selecionados pelo programa, apenas 61 se enquadravam na temática africana e afro-brasileira ou apresentavam a personagem negra nas ilustrações. E desses 61 livros, apenas 21 foram avaliados positivamente pela autora, confirmando a pouca expressividade da literatura que trata de questões raciais no programa de distribuição de livros.

Em vista disso, podemos compreender que não há um interesse da sociedade pela apropriação do conhecimento por parte das camadas mais pobres e nem do conhecimento da história e cultura da população negra. Contudo, o acesso à literatura de temática africana e afro-brasileira é fundamental na vida das crianças, posto que é uma das formas de permitir que elas tenham as mesmas oportunidades que as crianças brancas.

A sociedade capitalista não permite que o homem desenvolva todo o seu potencial, limitando seu acesso aos bens materiais e imateriais historicamente criados. Uma parte da população fica impossibilitada de desfrutar da totalidade dos homens. Assim, a arte, que é fonte de consciência e autoconsciência, fica destinada à apropriação de determinado grupo, gerando um abismo entre os indivíduos e os objetos construídos. Não há interesse no desenvolvimento cultural e intelectual do grande público, pois, para a economia e o enriquecimento individual, não convém que as pessoas desenvolvam o máximo de suas qualidades (Peixoto, 2003).

Na lista de livros proibidos para crianças e adolescentes, feita pela Associação Norte-Americana de Bibliotecas dos Estados Unidos, figuram temas como raça, gênero e sexualidade; além disso, a maioria dessas obras são escritas por pessoas não brancas ou falam sobre elas. Dentre as obras banidas está o livro *O olho mais azul*, de Toni Morrison, ganhadora do prêmio Nobel de literatura de 1993, que conta a história dos efeitos do racismo na psiquê de uma jovem.

Em entrevista, a autora afirma: “Este tipo de racismo machuca. Não é linchamento, assassinato ou afogamento. É dor interior” (Ciabattari, 2023, online).

No Brasil, também existem casos de racismo envolvendo obras literárias. O livro *Amoras*, do rapper Emicida, foi riscado por uma mãe que considerou o conteúdo do livro, que fala dos orixás, inapropriado; o ato se configurou como intolerância religiosa (Melo, 2023). E mais recentemente, o livro *O avesso da pele* foi recolhido pelo governo do Paraná por considerar o conteúdo da obra inadequado. Em entrevista Jeferson Tenório declara: “Vetar a leitura do livro é por si só um ato racista”. Todos os livros questionados são de escritores negros e não falam sobre os brancos (Firpo, 2024, online).

Diante desse contexto, nos questionamos como o racismo manipula até mesmo o que pode ser apropriado. Devemos nos questionar se esses livros mencionados tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos fossem de autores brancos, será que iriam passar pelo mesmo processo de depreciação e proibição?

2.3 Literatura infantil

Se partimos do princípio de que a literatura é importante na formação do gênero humano, na apropriação do conhecimento e na educação, nesta seção, vamos investigar quais são as características da literatura dedicada às crianças e como ela surgiu.

Definir o que é literatura não é um trabalho simples, principalmente literatura para o público infantil, porque não há uma divisão estanque de obras que são exclusivamente feitas para crianças e adultos. Porém, faz-se necessário esclarecer o que é a literatura dedicada às crianças ou literatura infantil. Para Cecília Meireles (1984), o que caracteriza a literatura é o público ao qual ela se destina, ou melhor, o gosto da criança define a sua literatura; isso não quer dizer que ela somente se interesse por literatura feita para o pequeno leitor. Assim, essa delimitação da literatura se dá após a escolha do livro. Com a popularização da literatura infantil e vasta oferta de títulos, a autora nos alerta para a dificuldade de encontrar um livro infantil de qualidade que possua características literárias e possa ser classificado como literatura, pois alguns desses livros são apenas junção de palavras.

Hunt (2010) afirma que os livros infantis devem ser estudados e analisados com a mesma criticidade dos livros de literatura conhecidos como canônicos. Podem ser criados métodos de análise específicos para a literatura infantil, pois ela é representante de uma mesma arte na qual o *status* está ligado mais ao poder do que à qualidade do trabalho (Hunt, 2010).

Existem muitos livros infantis no mercado e quando um livro não tem atributos literários, deixa de oferecer às crianças as experiências e emoções únicas proporcionadas pelo sentido e pela linguagem. A literatura nos oferece uma liberdade de interpretação, pensamentos, ideias e imaginação que outras instituições não conseguem propiciar. Literatura é deleite, fruição e entretenimento em oposição ao seu vínculo com a educação infantil. Porém, num primeiro momento, a literatura foi relacionada com a necessidade de alfabetização e domínio da leitura, assim, ganhando um lugar de destaque na escola por se tornar uma aliada na formação de leitores. Entretanto, a literatura para o público infantil não deve ser confundida com os livros que têm o objetivo de alfabetizar e ensinar. Não podemos deixar que esse seja o único objetivo da literatura no mundo infantil (Cademartori, 2010).

Mesmo não concordando com esse conceito por excluir os livros que uma criança pode ler, Hunt (2010) afirma que definimos literatura de acordo com nossas intenções e que a definição tenta responder a algumas questões, como: quem é o destinatário, qual é a função que se espera daquele livro e se o conteúdo é adequado à criança.

Com o passar do tempo, os livros infantis foram sendo modificados; atualmente, existem livros que têm estruturas em diferentes combinações de texto e ilustração. Cademartori (2010) apresenta alguns exemplos desses livros que são oferecidos pelo mercado editorial: livros somente com ilustrações descritivas ou narrativas, aqueles com texto e ilustrações e aqueles que privilegiam a palavra e trazem somente o texto (é menor a probabilidade de encontrar estes).

A ilustração é um elemento importante na composição dos livros, pois, com o passar do tempo, eles ganharam desenhos que tanto colaboravam na criação da narrativa quanto atraíam a atenção das crianças. Por ser um elemento que quase sempre está presente nos livros infantis e por sua qualidade, a ilustração é um elemento importante que ganhou destaque com a evolução do livro infantil (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 12).

Dentre as características do livro infantil, Lima (2005) destaca a ilustração, explicando que não é somente o texto escrito que transmite uma mensagem, mas a imagem também constrói uma narrativa carregada de valores e crenças de uma sociedade. E como geralmente livros infantis são ilustrados, não podemos ignorar a importância das imagens junto com o texto, pois:

[...] imagens e palavras dividem o espaço no livro e disputam a atenção do leitor. Na produção contemporânea, o gênero abrange livros só com imagens; livros com imagens e palavras e, situação menos provável, livros só com palavras. Livros para leitores menores podem ser compostos apenas de imagens, descritivas ou narrativas, com ausência de palavras ou com apenas algumas delas. Podem também manter em equilíbrio a presença do verbal e do visual. Ou, ainda, dar preponderância à palavra e atribuir à imagem presença complementar. (Cademartori, 2010, p. 12).

As obras literárias têm diferentes definições, características e gêneros literários. Podem ser feitas com diversos materiais, mas não são neutras, representam uma realidade, uma sociedade e não fogem da historicidade; portanto, a literatura, assim como a educação, pode reforçar estereótipos. Com isso, somos convidados a analisar as obras para que elas possam, realmente, trazer contribuições significativas para abordar as diferentes raças e aspectos históricos e culturais:

[...] Saber interpretar o momento, ampliar os referenciais, não se limitar com estereótipos, não endossar os disparates impostos, não reforçar os preconceitos, é buscar talvez no estético o momento de ruptura, de transgressão, onde não haja falsas e tolas correspondências, mas descobertas de toda sedução encoberta, da beleza e sabedoria a serem reveladas, de padrões que não são os dos chamados países desenvolvidos. [...]. (Abramovich, 2009, p. 41).

Apesar de não podermos delegar à literatura a função de educar e alfabetizar as crianças, a leitura é uma das formas pela qual o ser humano se apropria do conhecimento e da cultura acumulados historicamente. Ainda que o gênero seja destinado ao prazer de ler, é importante não esquecer que a literatura eurocêntrica consegue manter estruturas sociais, políticas e ideológicas que não atendem a toda a população, privilegiando uma classe social e marginalizando as outras.

2.4 História da literatura infantil

Após uma reflexão sobre algumas das características da literatura dedicada ao público infantil, vamos abordar o contexto do surgimento dessa arte. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), no século XVII, durante o classicismo francês, começaram a surgir as primeiras histórias impressas destinadas às crianças. Autores como Charles Perrault, La Fontaine e Fénelon produziram obras consideradas apropriadas para o público infantil. Perrault resgatou e adaptou a literatura oral dos contos e lendas da Idade Média, transformando-os em livros para crianças. Apesar da literatura dedicada à infância ter seu início na França, é na Inglaterra, potência comercial, que ocorreu sua difusão, assim, a literatura ganhou sua característica de mercadoria.

Com a industrialização do século XVIII, as pessoas deixam o campo e se deslocam para as cidades em busca de melhores condições de trabalho; porém, essa urbanização inicia o processo de desigualdade no qual o proletariado se encontra nas periferias e a burguesia se concentra nos centros urbanos, financiando esse crescimento industrial com capital que vinha

das colônias. A burguesia criou mecanismos para manter-se no poder e usou instituições como a família e a escola a seu favor; a família tornou-se um modelo a ser seguido, a criança era o núcleo desse novo modo de vida e, para ela, foi criado todo um conjunto de cuidados e objetos, como livros e brinquedos, para o seu desenvolvimento; a escola passou a ser obrigatória e contribuir com a consolidação política e ideológica da burguesia (Lajolo; Zilberman, 2007).

Há uma modificação na forma como a sociedade na Idade Média tratava a criança e como ela passou a ser cuidada no seio da família moderna que se preocupa com sua educação. E para garantir essa educação das crianças, houve a necessidade dos livros. A literatura, portanto, desde o seu início, está vinculada à capacidade de leitura das crianças, se transforma numa ponte entre a sociedade e a criança e, ao mesmo tempo, satisfaz a necessidade dessa sociedade de consumo. Assim, desde a sua criação, a literatura infantil se configurou como uma exigência da sociedade burguesa, criou-se uma mercadoria para um mercado consumidor. No entanto, esse fato não descaracteriza a importância da literatura enquanto arte, criação, fonte de deleite e conhecimento (Lajolo; Zilberman, 2007).

A literatura infantil possui uma identidade, conseguiu se estabelecer como arte, é apreciada pelas crianças e consegue escapar das formas de dominação porque a interpretação, o significado é da ordem do indivíduo. A arte sempre encontra uma forma de se libertar. O escritor precisa abrir concessões para poder entrar no mercado editorial, o que interfere na qualidade da obra; as histórias são sempre a visão que o adulto tem do mundo e não a criança, e a leitura pode ser mediada por um adulto. Diante desse contexto de limitações e influências, a literatura infantil, por imitar o comportamento da burguesia, não ganha a confiança da teoria e crítica literárias, porém, com o tempo, ela se consolida e permite uma liberdade, ainda que sob o controle do sistema. Das diversas obras desde o início da literatura infantil impressa, algumas se mantiveram e outras surgiram dando continuidade ao segmento. Os contos de fadas, as histórias de aventuras e o retrato do cotidiano foram temas que agradaram as crianças no século XIX e consolidaram seu perfil e atração (Lajolo; Zilberman, 2007).

No Brasil, a produção literária para o público infantil se iniciou somente no fim do século XIX e início do século XX, quando seu acervo e características já estavam consolidados na Europa. A Inglaterra patrocinava políticas que procuravam substituir a mão de obra escrava pela assalariada, criando um mercado interno consumidor. A urbanização, novamente, gera um mercado que absorve produtos industrializados e o livro entra na indústria cultural brasileira. Da mesma forma que em países europeus, no Brasil, a escola ficou responsável pela transmissão de ideologias, técnicas e conhecimentos da sociedade. O livro infantil se tornou fundamental

nesse cenário. Num primeiro momento, as obras eram traduções e adaptações de estrangeiras; depois surgiram as obras com ênfase no nacionalismo (Lajolo; Zilberman, 2007).

A mudança das famílias do campo para a cidade fez surgir a necessidade da literatura infantil, que:

[...] começou a ser produzida de maneira sistemática por professores brasileiros, com a finalidade de ensinar às nossas crianças, de maneira agradável, valores morais e sociais assim como padrões de conduta relacionados com o engendramento de uma cultura escolar urbana e necessários do ponto de vista de um modelo republicano de instrução do povo. (Mortatti, 2001, p. 179).

Podemos observar que, no início, a literatura se tornou uma exigência da nova sociedade, que se preocupava com a educação das crianças. Os livros de literatura infantil que circulavam no Brasil eram adaptações europeias escritas em português de Portugal, o que causava dificuldade de entendimento por parte das crianças, pois a linguagem se distanciava de sua língua materna. Ademais, as histórias traziam a temática do patriotismo inspiradas em obras que não eram dedicadas ao público infantil e que, por isso, tinham as marcas de uma ideologia a serviço de um determinado fim que não possuía nenhuma relação com o Brasil (Lajolo; Zilberman, 2007).

O início da literatura infantil no Brasil é marcado por forte inspiração europeia tanto na escrita quanto na temática, que não se aproximava da realidade brasileira e, portanto, não se preocupava com a língua materna das crianças e nem com o interesse do público ao qual se destinavam os livros.

Começam, assim, os primeiros esforços para a criação da literatura infantil brasileira, pois havia muitas reclamações de obras que eram adaptações da Europa e traduções que eram de Portugal e, portanto, eram escritas no português do colonizador, que se diferenciava do português do Brasil e dificultava o entendimento por parte das crianças (Lajolo; Zilberman, 2007).

Após esse período nacionalista e moralista, começaram a ser produzidas as obras brasileiras dedicadas ao público infantil que rompiam com essa visão de literatura pedagógica. O crescimento do mercado editorial ajudou no aumento da produção de livros para crianças e adolescentes, principalmente a partir de 1970 (Mortatti; 2001).

Gregorin Filho (2011) acrescenta que Lobato inaugurou uma literatura que passaria por grandes transformações, inclusive pela ditadura militar, e que essas mudanças históricas foram agregando valores do mundo ao texto, ao mesmo tempo que questionava o papel do homem na transformação da sociedade.

Nesse contexto, os autores, a maioria modernistas, começaram a produzir obras de literatura infantil em busca de uma arte nacional, influenciados por um mercado editorial que estava crescendo, com o avanço da industrialização do país e maior escolarização das pessoas; a literatura infantil ganhava novo espaço e adeptos (Lajolo; Zilberman, 2007).

2.5 O negro na literatura infantil

Como já destacado, a literatura destinada às crianças foi marcada inicialmente pela influência da cultura e ideologia eurocêntrica, pois muitas obras eram traduções e adaptações de livros de outros países. Gouvêa (2005), ao analisar as representações do negro nas produções literárias para crianças, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, constatou que, entre 1900 e 1920, havia poucas personagens negras nas obras; quando apareciam, estavam relacionadas a cenas domésticas, eram estereotipadas ou com uma descrição que envolvia a referência racial. Cuti (2010) reitera que a temática e a ideologia dos movimentos europeus dominaram as produções nacionais, transformando as personagens negras em objetos, roubando-lhes a humanidade, condenando-as ao preconceito que reforça as relações de poder.

Quando o negro começou a ser retratado nos livros infantis, não houve uma preocupação com a valorização da sua história e cultura, mas sim a criação de um estereótipo do negro:

Nesse quadro, o negro era percebido como herdeiro de uma ordem social arcaica e ultrapassada, ligada ao tradicionalismo, à ignorância, ordem a ser substituída por um modelo europeizante, calcado na ideia de progresso. A escravidão era representada como marca vexatória do passado de um país atrasado. Assim, a figura do negro, com seu corpo, suas práticas e sua história constituiria a presença incômoda da antiga ordem escravocrata, incompatível com o projeto de um país “civilizado”. (Gouvêa, 2005, p. 84).

O desejo de modernizar a sociedade da época e de exaltar o país vinham carregados de ideais europeus que viam na escravidão o atraso e o passado a ser esquecido; portanto, há uma negação dessa parte da história e, conseqüentemente, o apagamento da personagem negra. Há uma intenção de branqueamento da criança por meio da literatura, exaltando a raça branca e diminuindo a negra. Assim, não há uma identificação positiva da criança com a cultura e a identidade negra, pois sua imagem continuava vinculada à escravidão. Não há exaltação de sua história, cultura e nem de sua beleza (Gouvêa, 2005).

Lima (2005) corrobora com esses estudos ao afirmar que relacionar a personagem negra com histórias tristes ou que remetem à época da escravidão são formas de violência que contribuem para inferiorização do negro. Para a autora, o problema não está em falar sobre os

negros ou seu passado, mas a forma como essas histórias são contadas e ilustradas é que podem depreciar a identidade dos negros. No seu artigo, a autora nos convida a refletir sobre algumas imagens, dizendo que não se trata da condenação dos autores e ilustradores das obras, mas de identificar valores e crenças cristalizados na nossa sociedade. Um desses exemplos é a ilustração a seguir:

Figura 1: Capa do livro *O macaco e a velha*



Foto: Lima (2005).

A criança negra precisa encontrar imagens dignas para se reconhecer e construir sua identidade, pois, se somente tiver acesso às personagens negras vinculadas ao período da escravidão, com traços fenotípicos estereotipados e relacionadas ao humor e a idiotice, vão negar ou não aceitar a própria imagem (Lima, 2005). Um exemplo disso é:

O MACACO E A VELHA. Texto de Ricardo Azevedo que trabalha aqui a versão de um conto popular dos chamados contos de riso. Todo educador sabe que um dos principais ataques à criança negra é o apelido de macaca, o que já detonou inúmeros processos de brigas que, repetidas, terminam em expulsão do ambiente escolar e marginalizações dos ambientes institucionais, de uma forma geral. No que um livro como este contribui para um comportamento anti-racismo? Faltou sensibilidade na publicação, onde pode-se facilmente associar a figura negra boba ao lado das bananas de... [...] (LIMA, 2005, p. 14)

Sabemos que a palavra “macaco” é usada como xingamento para ofender pessoas negras, não só no Brasil, mas até mesmo em outros países; um exemplo disso é o caso do jogador Vinícius Junior, que sofreu ofensas durante os jogos do campeonato espanhol (Chaves, 2023). Não é uma questão de crítica à obra, mas de refletir sobre os estereótipos e crenças que estão na nossa cultura a respeito da população negra.

Quando uma personagem negra é descaracterizada dessa forma na literatura infantil, a representação desses papéis sociais tanto para a criança negra quanto para a branca é negativa. Há uma falsa concepção de supremacia da raça branca e uma inferiorização das outras raças e etnias, uma construção errônea que induz as crianças a acreditarem nessa ideia, desenvolvendo comportamentos baseados numa falácia. A representação de personagens brancas não mostra as mesmas características de inferioridade ou sub-representação; pelo contrário:

[...] se veem tanto esses estereótipos estéticos europeus, definindo as personagens boas e más, as simpáticas e as terríficas, as confiáveis e as condenadas à deslealdade eterna... As que estão e estarão no centro da ação e as que nunca deixarão de ser meras coadjuvantes, simplesmente passando – e bem a distância pelas áreas de decisão (na família, no clube, na rua, na escola, no palácio, não importa onde...). As relações de poder, os que a ele ascenderão (e quando), os que se destinam à marginalidade perpétua, os que terão vida regrada e confortável (e também quando) [...]. (Abramovich, 2009, p. 40).

O branco sempre esteve relacionado ao poder, ao bom, ao centro. Ao negro e às outras raças e etnias sempre sobrou a obediência e a servidão, o mal e a periferia. A supremacia branca condenou todos os que não se enquadravam nesse perfil ao descaso para que fosse possível a dominação, influenciando inclusive a literatura.

2.6 Literatura de temática africana e afro-brasileira

Compartilhamos a ideia de que só existe uma literatura, sabendo que a separar em diferentes segmentos, como literatura infantil e afro-brasileira ou negra é de alguma forma distanciá-la de um grupo maior (neste caso: da literatura brasileira). Porém, neste estudo, faz-se necessário fragmentá-la, não para diminuir seu valor, mas para não deixar de reafirmar sua importância nas suas múltiplas manifestações.

A literatura afro-brasileira vem se afirmando no mercado editorial, nas pesquisas e na mídia. Não é a história do negro contada pelo branco. O negro conta sua própria história. Transgredir é o verbo que Evaristo (2010) usa para caracterizar a literatura negra, pois rompe com os paradigmas do colonizador e possui características estéticas únicas, apresentando a história e a cultura da população negra de um ponto de vista novo. A literatura permite a liberdade de criação dos povos colonizados e se torna o local de preservação da memória e da identidade. Para a autora, a escrita negra é uma estratégia de luta por um espaço de reconhecimento e pertencimento cuja legitimidade a literatura reafirma, conquistando um lugar que sempre foi seu, saindo da periferia onde a hegemonia branca a colocou para se reposicionar no centro.

Cuti (2010) afirma que o preconceito disseminado todos os dias pela mídia e pelos produtos culturais, como a literatura, a arte, a música, entre outros, dificulta a difusão da cultura negra. O autor, ao produzir seu texto, acessa esse preconceito que habita sua consciência e continua a alimentar a discriminação existente. O rompimento desse círculo vicioso ocorre pela ação das próprias vítimas e daqueles que se propõe a repensar as questões raciais. Uma das formas dos negros quebrarem essas barreiras é fazer da própria discriminação tema de suas obras, mostrando as consequências do racismo na vida das pessoas.

A literatura negra faz um resgate da identidade e do corpo negro que foram subrepresentados ao longo do tempo, destruindo estereótipos que foram criados em relação a tudo o que estava em conexão ao mundo dos negros. A literatura se configura como resistência das consequências da escravidão e do racismo que se estendem até hoje. É nesse espaço que o negro exalta sua história, sua cultura e seu povo (Evaristo, 2010).

Para Bernd (1988) e Evaristo (2010), a literatura negra não se configura pela cor da pele do autor ou pela temática da cultura africana e afro-brasileira, mas se consolida no posicionamento político do escritor que, mesmo diante de uma sociedade que valoriza a branquitude, se afirma ideologicamente na sua vivência, fala e escrita negra. É uma escolha pessoal que não se baseia somente na cor de pele ou nas suas origens afrodescendentes, mas em

viver numa sociedade racista e se afirmar escritor negro. Uma das suas marcas mais expressivas é um enunciador em primeira pessoa negro. Para Evaristo (2010), as histórias com personagens negras são importantes assim como a autoria negra, pois:

Não podemos deixar de considerar que a experiência negra numa sociedade definida, arrumada e orientada por valores brancos é pessoal e intransferível. E, se há um comprometimento entre o fazer literário do escritor e essa experiência pessoal, singular, única, se ele se faz enunciar enunciando essa vivência negra, marcando ideologicamente o seu espaço, a sua presença, a sua escolha por uma fala afirmativa, de um discurso outro – diferente e diferenciador do discurso institucionalizado sobre o negro –, podemos ler em sua criação referências de uma literatura negra. (Evaristo, 2010, p. 6).

Os produtos culturais por muito tempo ficaram sob o domínio do branco; portanto, há uma cobrança por esse espaço da literatura negra como uma experiência única e que traz uma outra versão quando contada pelo autor ou autora negra. Para Bernd (1988), a literatura negra propicia uma liberdade que permite uma forma diferente de se expressar, seja por meio do resgate da memória ou de uma linguagem e símbolos que representam formas de ver e sentir o mundo. A literatura negra quebra com as regras ditadas pela fala e escrita do mundo branco que vai sendo desconstruído ao mesmo tempo em que se constrói um mundo novo.

Além de um mundo novo, consideramos a construção de uma nova consciência que tenha como referência histórias dos diferentes povos que formam o país, principalmente, neste caso, a história dos africanos e dos afro-brasileiros. A literatura negra busca romper com as barreiras impostas pelos brancos que silenciaram a fala e a escrita da população negra. É desconstruindo o mundo criado pelos brancos e valorizando as formas de ver, sentir e viver a vida dos negros que a literatura resgata a memória e a história que foram apagados pela hegemonia branca. A literatura negra apresenta novas formas de expressão que legitimam a identidade e cultura do negro (Bernd, 1988).

Nesse sentido, Duarte (2020) afirma que, além de um tema engajado e identificado politicamente, a literatura de temática africana e afro-brasileira possui uma voz afrodescendente que pode ou não participar da narrativa, os temas marcados por som, sentido e ritmo únicos.

A partir do momento em que a criança tiver mais acesso à literatura de temática étnico-racial, ela será capaz de compreender melhor a sociedade na qual vivemos e sua própria vida, além de poder identificar suas raízes e se reconhecer nas histórias e nas personagens. Dessa forma, a literatura se configura como um instrumento essencial na formação da criança e no desenvolvimento de uma consciência antirracista, pois:

Tendo sua gênese na rebelião, na insurgência contra a situação vigente, a literatura negra configura-se como uma forma privilegiada de autoconhecimento e de reconstrução de uma imagem positiva do negro. Nesta medida, o conceito de literatura negra emerge da própria característica dos signos: a de estarem em um permanente movimento de rotação, onde os signos que nos exilam podem vir a ser os mesmos que nos constituem na dimensão humana. O surgimento do que chamamos de literatura negra está, pois, relacionado com a compreensão desta rotatividade, isto é, com a compreensão de que um mesmo signo — NEGRO — pode remeter à ofensa e à humilhação, mas também pode ser assumido com orgulho. (Bernd, 1988, p. 95).

Acreditamos que, para a criança branca, a aprendizagem por meio dessa literatura também é importante, porque mostra que existem outras visões de mundo e desmonta a falsa concepção de supremacia da raça branca, uma construção errônea que vai sendo feita pela falta de representatividade, de visibilidade e de uma imagem positiva do negro na sociedade, na mídia, nos materiais escolares, nos brinquedos e livros. Sobre a importância da literatura que aborda o tema da cultura africana e personagens negras, Cai (2002, p. 10, tradução nossa) afirma:

Livros sobre negros podem não diretamente refletir a vida de professores e alunos brancos, mas definitivamente os expõe a questões raciais no seu país, que a certo ponto de suas vidas eles irão inevitavelmente enfrentar. A exposição a esses livros pode ajudá-los a se tornar mais conscientes da discriminação racial e opressão a que os negros têm sido e são sujeitados numa sociedade sob o domínio dos brancos. Brancos são envolvidos, mais do que excluídos, quando leem livros sobre negros.

Por isso, reforçamos que o trabalho com literatura que trata de temática étnico-racial com as crianças pode se tornar uma poderosa ferramenta na luta contra os estereótipos e preconceitos. O acesso aos livros que tratam de temáticas étnico-raciais vai além do combate ao racismo, pois ajuda a valorizar a história, a cultura e a reconhecer a contribuição dos africanos e afrodescendentes para o desenvolvimento do país, por meio de um trabalho pedagógico intencional.

Para Debus (2017), temos que lembrar quem fomos para não esquecer o que somos; a literatura busca uma nova forma de ver, sentir e expressar. Ela pode formar uma imagem positiva dos africanos aqui escravizados e de seus descendentes. Se o racismo é um problema humano, acreditamos no potencial do livro para abordar essa temática, pois pode levar o leitor a refletir sobre questões étnico-raciais por meio do seu contato com a obra e com a história contada. A história do livro traz uma realidade que dialoga com a vivência das crianças, porque o racismo e a discriminação permeiam nossa sociedade e afetam as crianças desde pequenas. De acordo com Oliveira (2012, p. 85):

As crianças demonstram, através dos depoimentos, um desejo de se afastar de elementos que possam identificá-las como negras. Afastam-se dessa identidade, porque já percebem que em nossa sociedade essas características não são tão valorizadas quanto a dos brancos, identificam que através destas características podem vivenciar agressões físicas ou verbais.

Nesse sentido, a criança necessita de imagens, histórias e conhecimentos que não sejam só das pessoas não negras, para que ela possa chegar o mais próximo da realidade ao formar sua consciência. Num outro momento, a pesquisadora relata como a infância da criança negra é marcada por injustiças e desigualdade, revelando que a criança sofre todos os dias agressões e passa por situações de injustiça. Os valores discriminatórios são transmitidos por palavras, expressões e atitudes que não só afetam as crianças, bem como disseminam atitudes e linguagem racista dentro do ambiente escolar. Por causa dessas experiências negativas na infância, as crianças constroem uma identidade negativa da raça negra e desejam mudar de raça para serem aceitas na escola (Oliveira, 2012). O medo e a humilhação as levam a negar o grupo racial a que pertencem, pois:

[...] a criança negra sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças. Que existe uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais como gestos, tom de voz, atitudes e outros que transmitem valores discriminatórios e preconceituosos. A infância destas crianças é marcada por humilhações e pelo medo. Essas experiências as levam desejarem uma mudança de raça/cor, pois querem ser recebidas positivamente na escola e, assim, muitas passam a negar o seu grupo étnico-racial. (Oliveira, 2012, p. 93).

Podemos observar como o racismo se manifesta de forma cruel desde a educação infantil, seja com gestos, palavras e atitudes. A criança se apropria do racismo dentro e fora da escola, constrói uma visão negativa do negro em relação ao branco que se perpetua por gerações, fazendo com que a criança negra negue a sua identidade por medo e às vezes por desejo de ser diferente diante de poucas referências positivas no ambiente escolar.

Sobre as observações feitas na unidade escolar, a pesquisadora acrescenta que os alunos “[...] não encontram imagens de pessoas negras, manipulam poucos livros com esta temática, não têm acesso a filmes ou músicas que abordem as questões da identidade negra [...]” (Oliveira, 2012, p. 97). Nesse trecho, vemos como a escola, no geral, ainda tem poucos recursos para trabalhar com a questão racial; a falta de material pedagógico, como imagens, livros e filmes, que a pesquisadora descreve, dificulta o trabalho dos professores; portanto, a seleção de livros de temática étnico-racial para a lista obrigatória é necessária para que esse acesso proporcione uma educação igualitária.

Abrantes (2011) enfatiza a importância da abordagem dos problemas dos seres humanos pelos livros infantis e a sua contribuição para o desenvolvimento da relação da criança com a realidade por meio da pluralidade de sentidos que a exploração do livro permite. No seu trabalho, ele afirma que:

[...] não será a partir de uma vinculação unilateral com a obra, ou seja, pela relação não literária, que o livro infantil poderá contribuir com o desenvolvimento da relação conceitual com a realidade. Pelo contrário, é justamente a partir de vínculos ativos da criança com a história contada, pela exploração da pluralidade de sentidos que comporta o livro infantil e pela abordagem ficcional dos problemas humanos, que refrata a realidade, que o livro poderá contribuir no processo de desenvolvimento do vínculo teórico com o real no espaço da educação infantil. (Abrantes, 2011, p. 179).

Além disso, o autor nos lembra de que o mediador tem um papel fundamental para que a criança tenha uma relação de vínculo com a obra e seu conteúdo. O adulto que entra em contato com a criança tem o papel fundamental de explorar o conteúdo do livro para que a leitura seja significativa, não com o objetivo de influenciá-la, mas de promover uma prática prazerosa e enriquecedora.

A abordagem ficcional dos problemas pelos livros infantis pode auxiliar as crianças a compreenderem sua própria história e a enfrentar situações que muitas vezes, sem referência, se tornam mais difíceis. Para Cagneti (2013), assim como outras artes e linguagens – por exemplo, a ciência e o jornalismo –, a literatura é capaz de desconstruir os valores enraizados e as visões de mundo hegemônicas, permitindo ideias e ressignificações que possam produzir novas formas de ver e viver a vida, a morte e as condições a que as pessoas estão submetidas, sem necessariamente a pretensão de o fazer.

Entendemos que o livro pode ajudar a empoderar a criança diante de situações nas quais, muitas vezes, ela se sente só. Essas situações incluem o racismo que permeia nossa sociedade e afeta as crianças desde pequenas. Para Hefflin e Barksdale-Ladd (2001, p. 818, tradução nossa), a literatura tem um papel fundamental na formação da identidade infantil, pois

Quando a criança negra encontra uma literatura que oferece mensagens sobre ela, sua cultura, e seu papel na sociedade, ela tem a oportunidade de refletir sobre si mesma e sobre seu próprio desenvolvimento. Histórias, pontos de vistas e conhecimento que são culturalmente engajados podem permitir que as crianças percebam que a literatura tem seu valor para elas como indivíduos.

Além disso, a autora enfatiza que, quando a criança lê livros que retratam sua cultura e sua ancestralidade, há um sentimento de pertencimento e reciprocidade com a história do livro e sua própria vida. Isso é muito importante na formação de novos leitores e no gosto pela leitura.

O racismo estrutural deixa marcas que se mantêm por meio da literatura também. Se pensarmos na literatura para o público infantil, muitas histórias são contos de fadas que trazem como personagens princesas e príncipes que representam a cultura europeia. Não estamos de forma alguma criticando a leitura de contos de fada, mas é preciso que as crianças tenham acesso, para além desses livros, a outras obras que representem culturas e histórias de diferentes realidades, para que não se repita o que aconteceu com a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, a qual relata:

Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriam mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros. (Adichie, 2019, p. 8).

É necessário que escritores negros e livros de literatura de temática africana e afro-brasileira façam parte do acervo das escolas, para que professores possam realizar um trabalho pedagógico e contribuir para uma identificação positiva do negro. Como livros estrangeiros não retratam a sociedade e nem os costumes brasileiros, podem auxiliar na manutenção de padrões estéticos difíceis de atingir e levar crianças a negarem seu pertencimento étnico, como vimos na citação de Oliveira (2012, p. 85).

Como vimos anteriormente, pesquisadores têm opiniões diferentes sobre o objetivo da literatura no mundo infantil. Respeitando cada ponto de vista, não podemos ignorar o fato de que, mesmo que a função da literatura seja fonte de deleite e fruição, durante muito tempo ela esteve nas mãos de uma classe social que se favoreceu dos seus benefícios; por outro lado, uma grande parcela da população ficou à mercê de escritores, histórias e personagens que não representavam sua história, cultura e nem mesmo realidade. Debus (2017, p. 111) enfatiza que:

Conhecer a produção literária para crianças e jovens que tematiza a cultura africana e afro-brasileira é de fundamental importância para pensar a formação de leitores-cidadãos e uma sociedade antirracista, pois a linguagem literária, como destacado, por mim, em *Negro no Brasil: políticas, cultura e pedagogias*, “[...] tecida pelos fios da imaginação, confecciona um enredo de visibilidades, de encontros e diferenças. A palavra alçada ao plano do ficcional (re)desenha, (re)significa papéis e (re)configura espaços; o “outro” não é mais o mesmo, porque o mesmo assim o deixou de ser”.

A leitura de obras que tragam a temática africana e afro-brasileira pode colaborar para que a história, a cultura e a imagem do negro sejam vistas, apreciadas e reconhecidas pelo seu importante valor da mesma forma que a literatura de outras temáticas conseguiu dar visibilidade para outras raças.

A literatura é essencial na formação da criança e no desenvolvimento de uma consciência antirracista, pois, a partir do momento em que a criança tiver mais acesso à literatura de temática racial, ela será capaz de compreender melhor a sociedade em que vivemos, ou a sua própria vida, além de poder se identificar nas histórias e nos personagens que representem a realidade e a população brasileira. A literatura que trata de temática africana e afro-brasileira para as crianças pode se configurar como uma poderosa ferramenta de luta contra os estereótipos e preconceitos que a literatura eurocêntrica reproduz. Debus (2017, p. 108) corrobora com essa ideia, como já citado.

A imagem positiva do negro encontrada na literatura, quando trabalhada para a educação das relações étnico-raciais, pode contribuir para a reflexão das crianças. Nas observações feita em sua pesquisa, Oliveira (2019, p. 120) afirma que a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira contribuiu de forma significativa para a valorização da identidade racial e promoveu o letramento racial crítico por meio do trabalho realizado em sala de aula.

A literatura de temática africana e afrodescendente na literatura infantil compartilha de algumas das características elencadas anteriormente sobre a literatura afro-brasileira. É importante ressaltar, porém, que ela tem escritores e ilustradores brancos e negros, mas que produzem livros com personagens negras e histórias que abordam temas étnico-raciais.

Neste estudo, vamos considerar todas as características da literatura afro-brasileira para analisar os livros disponibilizados pelo PNLD 2018.

3 ANÁLISE DA LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

3.1 Lei 10.639/03, diretrizes e orientações

Diante do cenário de apagamento da cultura africana, o Movimento Negro e outros movimentos sociais aliados lutaram para conquistar a igualdade de direitos e uma democracia que reconhecesse as diferenças culturais e étnicas como fundamentais na formação histórica e cultural do Brasil; ademais, reivindicava-se apoio na luta contra o racismo. Dessa forma, a aprovação da Lei nº 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva e regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 003/2004³ e a Resolução CNE/CP 001/2004⁴, é uma ação afirmativa em resposta à luta desses movimentos e a favor da democracia. Sobre a importância de leis, como a mencionada, Gomes afirma que seu objetivo é “[...] a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos” (Gomes, 2013, p. 79).

Para Cagneti (2013), a lei possui mais de uma função, pois ela enriquece o mundo dos brancos que não conhecem a história, a cultura e a arte dos povos que vieram de distintas partes do continente africano e de seus descendentes, haja vista que temos um débito com essas etnias, ao mesmo tempo em que devolve aos descendentes de africanos o direito de se apropriar desse conhecimento que foi apagado e subestimado por séculos.

Pesquisas comprovam que o racismo está diretamente ligado ao fracasso escolar de crianças negras e a Lei 10.639/03 é uma aliada na luta contra o racismo e busca corrigir as injustiças e os danos materiais, psicológicos e físicos a que a população negra está submetida (Brasil, 2006).

O referido dispositivo legal altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo nos currículos escolares os conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, principalmente nas disciplinas de História, Literatura e Artes. Nesse contexto, as escolas e as Instituições de Ensino Superior tiveram que promover

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 06 nov. 2024.

⁴ Disponível em: <https://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-1-de-17-de-junho-de-2004>. Acesso em: 06 nov. 2024.

mudanças no currículo, oferecer cursos de formação inicial e continuada, fazer adaptações nos projetos políticos-pedagógicos entre outras ações para validar essa política afirmativa.

Dos desdobramentos para implantação da Lei 10.639/03, vamos nos debruçar em dois documentos oficiais: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Consideramos que a análise dos dois documentos oficiais nos permitiram ter uma visão mais assertiva do que se espera do trabalho na Educação Infantil em relação à educação para as relações étnico-raciais.

As diretrizes foram feitas a partir de questionários endereçados e respondidos pelos conselhos estaduais e municipais de educação, grupos do Movimento Negro, militantes, professores e pais de alunos, ou seja, todos comprometidos, de alguma forma, com questões raciais que colaboraram para a construção do parecer. O objetivo do documento é contribuir com a educação por meio de uma proposta curricular para combater o racismo e a discriminação, trazendo reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira como forma de fortalecimento da identidade negra, do direito de se expressar e se manifestar, assim como de ter acesso e garantia de permanência na escola (Brasil, 2004).

O referido documento enfatiza que a educação das relações étnico-raciais é composta pela reeducação das relações entre negros e brancos, articulação de políticas públicas e reconhecimento de movimentos sociais que fazem parte do universo educativo; porém, destaca que a mudança não se limita à escola, mas abrange toda sociedade. Afirma que o papel da escola é fundamental, pois se trata de uma instituição capaz de transformar pessoas quando opera sobre bases democráticas e comprometidas com valores que respeitem as diferenças (Brasil, 2004).

Observamos, assim, que as diretrizes não se destinam somente às instituições de ensino e seus responsáveis, mas a todos os cidadãos comprometidos com um ensino democrático, igualitário e de qualidade, que valorize a cultura e a história dos africanos e afrodescendentes em busca de uma sociedade mais justa.

Três anos após a promulgação da lei 10.639/03, o Ministério da Educação (MEC) publicou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O documento é resultado de grupos de trabalho de diferentes regiões brasileiras e se destina a todos os profissionais de educação, buscando detalhar essa política afirmativa de acordo com cada nível de ensino e orientar o trabalho dos professores. Divide-se em seis segmentos de educação e traz especificidades de cada modalidade de ensino e sugestões de atividades e materiais que possam contribuir com a educação das relações étnico-raciais.

O Ministério da Educação reconhece que tem o papel de implementar medidas de combate ao racismo, inclusive com o fornecimento de apoio pedagógico e material para que se possa alcançar o respeito às diferenças e a valorização do pertencimento racial, afirmando que é preciso falar sobre preconceito na escola sem medo (Brasil, 2006).

Na seção da educação infantil é enfatizado que o educador precisa reconhecer que as diferenças entre os indivíduos existem; porém, deve conhecer e assegurar o direito à singularidade e ter sensibilidade para reconhecer como essas diferenças se manifestam nas relações sociais para garantir condições de igualdade a todas as crianças. Além disso, afirma que a garantia de direito não se concretiza na prática se o educador não se posicionar e ter atitudes que garantam sua efetividade (Brasil, 2006). O papel da escola, nesse sentido, é combater o racismo e promover uma educação para as relações étnico-raciais, pois:

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (Brasil, 2006, p. 37).

As crianças devem ter esses direitos assegurados na prática e para ajudar a gestão escolar e os professores nessa missão, podemos encontrar sugestões de atividades para a educação infantil nas Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais do Ministério da Educação. As atividades estão divididas em sete seções diferentes e são exemplos que podem ser ampliados e modificados de acordo com a realidade de cada escola. Nos atentamos mais às seções: 2. Expressão oral e literatura e 3. Contos, brincadeiras e diversidade, por estarem mais próximas do nosso objeto de pesquisa.

Os professores precisam estar atentos a textos e imagens que reforçam o preconceito, mas, além disso, procurar trabalhar com títulos de diferentes culturas, já que, na escola, há pouco espaço para contos e histórias de africanos, indígenas, latino-americanos e orientais. Para uma educação que queira valorizar a riqueza cultural de outros povos, é essencial trabalhar com outras possibilidades (Brasil, 2006).

O próprio documento orientador reconhece que pouco se trabalha com obras que valorizem outras culturas, principalmente a dos povos africanos e indígenas; por isso, como sugestão de leitura, encontramos nas orientações (Brasil, 2006) várias obras que podem ser

usadas em sala de aula e que apresentam a história, a cultura e a personagem negra, como *Histórias da Preta, Ana e Ana* e *O Menino Nito*, por exemplo.

Porém, somente conhecer as obras não é suficiente, é preciso que os professores tenham acesso a esse material, que as escolas recebam os livros, para, assim, poder realizar um trabalho com as crianças.

O PNLD é um programa de distribuição de livros que foi alterado pela lei 10.639/03 e precisa disponibilizar para as escolas obras que contemplem a história e a cultura africana e afro-brasileira, pois se trata de uma política pública também. Porém, antes de iniciar a análise do programa, é preciso esclarecer o porquê da escolha do PNLD 2018 literário e dos livros que compõem o seu guia de obras para serem analisados nesse estudo. Quando falamos de educação no Brasil, temos que lembrar que mais de 80% dos alunos frequentam a escola pública (BRASIL, 2023); isso significa que o acesso das crianças aos livros vem principalmente do acervo das bibliotecas das escolas ou das bibliotecas que elas frequentam. O acervo das bibliotecas escolares é formado por obras recebidas dos programas de distribuição de livros; nesse sentido, as possibilidades de o professor encontrar e trabalhar com as obras recebidas pelos programas de distribuição são maiores.

Faremos um panorama histórico do programa para compreender o contexto dessa política pública e como essa iniciativa chegou ao formato que conhecemos hoje. Para isso, é preciso primeiro esclarecer que havia dois programas anteriores de distribuição de livros: o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que antecederam o PNLD 2018 literário. Vamos analisar os documentos que compõem essa política para verificar quais são os princípios, orientações e concepções teóricas para escolha dos livros e se estão em consonância com a Lei 10.639/03.

3.2 PNLD Literário infantil 2018

O PNLD é o mais antigo programa de distribuição de livros, no Brasil. Durante seus mais de 80 (oitenta) anos de atuação, teve outros nomes, seus recursos vieram de diferentes fontes, atendeu a diversas etapas da educação e passou por muitas modificações na sua execução, pois, sendo uma política pública, como mencionamos anteriormente, depende do entendimento que cada gestão tenha da sua importância. Portanto, o programa sofreu modificações e foi se transformando ao longo do tempo.

Foi a partir da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que se iniciou o programa de distribuição de livros didáticos no Brasil.

A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) ficou responsável pela fiscalização da produção e circulação dos livros didáticos. Somente em 1985 é que o programa passa a ser chamado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, além de substituir o antigo programa, traz algumas modificações, como a proposta de reutilização do livro, a contemplação da 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias, a indicação dos livros pelos professores e a isenção financeira dos estados. Em 1996, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a executar o programa vinculado ao MEC (Brasil, 2021).

O programa avaliou, disponibilizou e distribuiu livros didáticos e pedagógicos às escolas de educação básica de forma gratuita, atendendo a todas as etapas da educação de forma alternada. Desde sua criação, sempre houve um controle governamental dos livros que poderiam ou não ser usados nas escolas e ao professor restou esperar que as obras fossem disponibilizadas após passar pelo critério de qualidade dos responsáveis pelo programa em cada edição.

Durante todos esses anos de atuação, o programa não distribuiu somente livros didáticos, mas também dicionários, livros em braile, atlas, livros em libras, entre outros materiais pedagógicos. Por sua vez, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) era responsável pela seleção e distribuição de livros literários, até que os dois programas foram transformados em um só.

O PNBE foi instituído a partir da Portaria nº 584 de 28 de abril de 1997 e ficou responsável por adquirir obras de literatura, produzir materiais de apoio e capacitação ao professor, difundir programas de incentivo à leitura e distribuir materiais educacionais com os recursos do FNDE. O objetivo do programa era atender de forma gratuita a toda a educação básica com a distribuição de obras literárias que incentivassem alunos e professores a lerem e que promovessem o acesso à cultura. Outro objetivo do PNBE era que a leitura fosse fonte de deleite e de ampliação dos conhecimentos, além de colaborar com práticas educativas para os professores (Brasil, 1997).

O programa era anual e atendia a um segmento diferente da educação básica a cada edição. Além disso, o número de livros distribuídos de cada acervo não era fixo. Os nomes de algumas edições foram alterados e a distribuição das obras teve diferentes fins: os livros foram destinados para compor o acervo da biblioteca da escola ou para que o aluno os levasse para casa (consumo próprio). O programa se dividia em três segmentos, cada um realizando a avaliação e a distribuição de obras literárias: PNBE literário, PNBE periódicos e PNBE do professor, que oferecia obras teóricas e metodológicas para apoiar a prática pedagógica. Durante seu funcionamento, o programa distribuiu acervos com diferentes gêneros literários,

como crônica, novela, romance, bibliografia, teatro, poema, livros de imagens, histórias em quadrinhos, entre outros (Brasil, 1997).

Como já mencionamos, políticas públicas têm diferentes interpretações e são reconfiguradas de acordo com o entendimento de cada administração; assim, o PNBE, apesar de seu pouco tempo de permanência, também se modificou. No quadro 3, é possível observar as quatro edições do programa que contemplaram a educação infantil, o número de escolas beneficiadas, o total de alunos, o número de acervos e o investimento.

Quadro 3: Edições do PNEB: quantitativos de investimentos, alunos, escolas, livros e acervos para a educação infantil

ANO	Investimento	Alunos	Escolas	Livros	Acervos
2008	R\$ 9.044.930,30	5.065.686	85.179	1.948.140	97.407
2010	R\$ 12.161.043,13	4.993.259	86.379	3.390.050	135.602
2012	R\$ 24.625.902,91	3.581.787	86.088	3.485.200	101.220
2014	R\$50.537.660,06	5.377.144	112.769	12.175.178	493.510

Fonte: elaboração própria com dados extraídos de Brasil (2021).

Em 2008 e 2010, o programa teve modificações pouco significativas, mas, a partir de 2012, começam algumas mudanças, como o investimento que dobrou o valor mesmo distribuindo para um menor número de alunos a mesma quantidade de livros da versão anterior do programa. A maior modificação foi na última edição do PNBE, com um investimento de mais de 50 milhões de reais, quadruplicando o número de livros distribuídos em relação a 2012, assim, como o número de acervos que também é quase cinco vezes maior. Ou seja, o programa foi crescendo e chegou a distribuir na educação infantil um total de 827.739 acervos de livros literários e mais de 20 milhões de livros, o que representa um grande investimento nas bibliotecas das escolas de educação infantil e na distribuição de material pedagógico para ser usado na escola.

O programa se constituiu como a primeira política pública de distribuição de livros literários que atendeu a educação infantil; porém, teve curta duração, pois ficou vigente até 2014 e foi suspenso em 2015.

Se pensarmos em toda a trajetória dos programas de distribuição de livros, a educação infantil demorou muito para ser inserida dentro das edições dessa política pública; além disso, desde a sua criação, o PNBE distribuiu muitas obras literárias, porém, foram poucas edições

dedicadas à distribuição de livros para a Educação Infantil, o que ocorreu somente em 4 (quatro) anos. Com o encerramento do PNBE, o PNLD assume a distribuição de livros literários.

O Decreto nº 9.099 instituiu o PNLD como o programa responsável, a partir de 18 de julho de 2017, pela avaliação e distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias para todas as escolas públicas da educação básica conveniadas com o Poder Público, concentrando em um único programa o trabalho que era feito anteriormente pelo PNBE (obras literárias) e pelo PNLD (livros didáticos) separadamente. No documento mencionado, encontramos os objetivos do PNLD, os quais constam no art. 2º: a busca pela melhoria da qualidade da educação, a garantia do padrão de qualidade do material, a democratização do acesso à cultura, a promoção do hábito da leitura, o apoio ao desenvolvimento do professor e à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ (Brasil, 2017)

Como vimos, o PNLD 2018 literário está vinculado à BNCC desde a sua criação, portanto, a referência que temos de leitura e literatura que se usa como critério de avaliação e seleção dos livros que foram entregues pelo programa está em conformidade com a BNCC, visando à implementação desse documento normativo. De acordo com a BNCC, podemos verificar que a literatura foi vinculada à língua escrita como se essa fosse sua principal função, como verificamos abaixo:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (Brasil, 2018a, p. 42).

Nesse parágrafo, a palavra “escrita” aparece quatro vezes, enfatizando o caráter alfabetizador da leitura e sua relação com a função de apresentar a normatização da língua, sem muitas referências a outras funções que a literatura pode ter no contexto infantil. A consequência de vincular a literatura para as crianças com a alfabetização é deixar de explorar toda sua riqueza e possibilidade de contribuição para o desenvolvimento humano.

⁵ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018a, p. 7).

Para Vigotski (2009), a fonte da criatividade e da imaginação da criança vem das experiências que ela tem, portanto, isso está diretamente ligado ao que essa criança viu, ouviu e leu para assimilar os elementos da realidade; quanto mais vivências, maior será a criatividade e imaginação. Assim, como foi demonstrado no capítulo II, a obra literária pode ir além do auxílio à escrita. A impossibilidade de ler bons livros limita a imaginação e criação das crianças, interferindo no seu pleno desenvolvimento. Assim, acreditamos que as obras selecionadas precisam ser de qualidade e contemplar diferentes histórias, culturas e conhecimentos, pois somos um país multirracial.

Após a síntese da trajetória histórica dos dois programas (PNLD e PNBE), podemos notar o descaso dessas políticas de distribuição de livros com a Educação Infantil, pois esse segmento da educação só foi atendido a partir de 2008.

3.3 Apontamentos sobre o edital de convocação para inscrição das obras e sobre o guia digital do PNLD 2018

Dos documentos que fizeram parte do PNLD 2018 literário, vamos analisar o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação das obras literárias e o guia digital com as obras selecionadas para escolha dos professores das escolas inscritas no programa. Buscamos, no edital e no guia, entender o funcionamento do programa e a escolha das obras, e averiguar se havia alguma referência à Lei 10.639/03 nos critérios de inscrição, análise e seleção dos livros.

No edital (Brasil, 2017), encontramos algumas informações sobre as características das obras literárias e percebemos que, no item 4, os livros são divididos por categoria e faixa etária, e devem estar adequados às normas da BNCC assim como atender às necessidades de cada segmento. Neste estudo, trabalhamos com a categoria 3 (Pré-escola), que são os livros para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

No anexo III, do mesmo documento, podemos verificar os critérios que foram utilizados para a avaliação das obras. Para todos os segmentos atendidos, os livros devem “[...] proporcionar o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da dimensão estética dessa cultura” (Brasil, 2017, p. 30). A escolha do livro está presa à cultura letrada e à alfabetização. Quando encontramos a palavra “diversidade” no texto, o significado da palavra é relacionado com a escrita.

Sobre o critério de seleção das obras literárias, há uma referência específica a cada uma das etapas de educação contempladas pelo programa sobre como devem ser as obras:

Para a educação infantil, as obras devem estimular, no âmbito de interações e brincadeiras, a curiosidade em relação à cultura escrita, auxiliando os professores a se tornarem mediadores eficientes entre as crianças e os textos. Deve-se propiciar a familiaridade com livros e sua correta manipulação, ressaltando a diferença entre ilustrações e escrita. (Brasil, 2017, p. 30).

Aqui há uma referência a outras funções que o livro pode ter, porém, sempre ligadas à uma cultura escrita. A alfabetização e o apego às letras são constantes no documento.

Ainda no anexo III do edital no item 1.1, achamos informações sobre a qualidade do texto que faz referência a diferentes contextos sociais, culturais e históricos: “[...] por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc.” (Brasil, 2017, p. 31). Apesar de não estar explícito dentro da proposta dos temas, podemos encontrar uma referência à Lei 10.639/03 no edital. Não se trata de uma condição, mas de uma sugestão; no entanto, vemos de forma positiva o tratamento da questão étnico-racial nesse trecho.

Verificamos que a seleção dos livros pelo programa foi baseada na adequação da obra a cinco temas e não a áreas do conhecimento. Na categoria 3 (Pré-escola), os temas foram: descoberta de si; família, amigos e escola; o mundo natural e social; diversão e aventura e outros temas (Brasil, 2017). No mesmo documento, encontramos também sugestões para os temas e possíveis enfoques de cada um, como é possível observar no quadro 4:

Quadro 4: Categoria 3 (Pré-escola)

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro.
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.

Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: Brasil (2017).

Constatamos que não há nenhuma menção explícita sobre a temática africana ou afro-brasileira nem nos temas propostos e nem na descrição de cada um deles, apenas uma referência a um “encontro com a diversidade” e “reconhecimento da diferença” que não especificam de que “diversidade” e “diferença” se trata, exatamente, ficando a critério dos autores e da editora a interpretação desses conceitos.

Desse modo, há um ocultamento das temáticas que deveriam ser abordadas pela educação básica no edital do programa, por meio da generalização dos temas, o que dificulta a compreensão do que realmente se espera dos livros ao mesmo tempo que colabora com a manutenção do racismo, negando o direito das crianças de ter acesso a obras que valorizem a história e a cultura africana e afro-brasileira.

O guia digital do PNLD Literário reúne todas as obras que foram selecionadas pelo programa (Brasil, 2018b). O guia é disponibilizado para escolha da equipe escolar dos livros que vão formar o acervo das escolas; nele, encontramos informações sobre as obras, como: o título, o autor, o tema, o gênero, entre outras informações da edição e uma pequena resenha de cada uma delas. No ano de 2018, foram selecionadas obras para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e o Ensino Médio (Brasil, 2018b).

Como o programa segue a BNCC, o conceito de literatura e a função da literatura que constam no guia também compartilham da mesma compreensão do que seja literatura e qual é o seu objetivo, assim, para o PNLD 2018: “[...] o(a) professor(a) pode propiciar a familiaridade com livros e sua correta manipulação, ressaltando a diferença entre ilustrações e escrita. [...]” (Brasil, 2018b, p. 12). Nesse trecho do guia, podemos ver novamente a mesma interpretação da literatura como instrumento de alfabetização ligada à educação e à escrita, vinculando o livro com sua função alfabetizadora.

Não encontramos no guia de escolha do PNLD orientações de como trabalhar, nem o conteúdo ou estética das obras, pois é muito concisa a parte que trata da literatura especificamente. O que podemos notar é que, novamente, a literatura está vinculada à alfabetização e à educação, com o apagamento de sua função artística e estética de bem imaterial da humanidade, da sua função de deleite e fruição e até mesmo de acesso ao

conhecimento historicamente acumulado. Assim, verificamos que sua relação com a alfabetização que deu início à literatura para as crianças no Brasil perdura até hoje.

Nessa primeira edição do programa reformulado, foram aprovadas e selecionadas 120 (cento e vinte) obras para compor o guia de escolha dos livros no segmento da educação infantil (pré-escola). Do total de livros, nossa pesquisa se concentrou na busca por ilustrações e histórias que apresentavam a temática africana e afro-brasileira. Para isso, partimos de algumas concepções do que seja a literatura de temática africana e afro-brasileira.

Bernd (1988) caracteriza a literatura negra por aquela que tenta resgatar uma identidade que foi marcada pela dominação branca, uma maneira de ver e sentir o mundo, uma memória, linguagem e símbolos da cultura negra em forma de textos. E não podemos reduzir a literatura somente à cor da pele do escritor, mas devemos considerar um enunciador negro que se expressa no discurso.

Para Debus (2017), os livros infantis de literatura negra se dividem em três categorias: 1) Literatura de temática africana e afro-brasileira; 2) Literatura afro-brasileira; e 3) Literaturas africanas. A primeira categoria não se prende na autoria do título, mas no tema que a obra traz. A segunda diz respeito àquelas obras que foram escritas por escritores afro-brasileiros. E a última categoria se subdivide em outras duas, que são os escritores de literatura africana de língua portuguesa ou de diferentes línguas.

Usamos o mesmo critério da autora para avaliar os livros que estavam de acordo com a Lei 10.639/03, considerando a presença das personagens negras nas ilustrações, o enredo que contemplava a história e a cultura do povo africano e dos afrodescendentes, o(a) autor(a) africano(a) ou afro-brasileiro(a) e a própria sinopse do livro que estava no guia.

Como vimos no capítulo II, o livro pode apresentar tanto a linguagem verbal quanto a linguagem visual, em diferentes configurações; assim, consideramos não só o conteúdo (texto) que abordava a temática africana e afro-brasileira, mas também os livros que traziam personagem e/ou a representação da cultura negra

Dos 120 (cento e vinte) títulos analisados, encontramos apenas cinco que vem ao encontro do tema desta pesquisa, com pelo menos um dos critérios de seleção da temática africana e afro-brasileira e que podem (ou não) colaborar com uma educação para as relações étnico-raciais, como é possível ver no quadro 5:

Quadro 5: Obras selecionadas do PNLD Literário 2018 que trazem a temática africana e afro-brasileira

Título	Autor(es)	Editadora	Tema
--------	-----------	-----------	------

<i>Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos</i>	Maurilo Andreas e Giselle Vargas (ilustradora)	Rona Editora LTDA	A descoberta de si, encontros com a diferença, o mundo natural e social, outros temas.
<i>Meu pai vai me buscar na escola</i>	Antônio Carlos de Paula Junior (Junião)	Meneghitti's Gráfica e Editora LTDA	Diversão e aventura, amigos e escola, o mundo natural e social.
<i>O doce segredo de Ogbón</i>	Sandra Lane e Maurizio Manzo (ilustrador)	Penninha Edições LTDA	Família, amigos e escola.
<i>Quilombolando</i>	Heloisa Pires Lima	Editorial Manole Limitada	Outros temas.
<i>Um mundo dentro de mim</i>	Valéria Belém e Adriana Aparecida Mendonça (ilustradora)	IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA	Família, amigos e escola, o mundo natural e social.

Fonte: elaboração própria com dados extraídos de Brasil (2018b).

O que se observou é que, na categoria pré-escola, o número de livros que tratam da temática racial é pequeno, referente a aproximadamente 4,16 %; ou seja, muito inferior aos livros que tratam de outra temática ou que tenham personagens brancos. No quadro 6, podemos observar a classificação dos livros encontrados de acordo com as categorias de Debus (2017):

Quadro 6: Enquadramento dos livros de temática africana e afro-brasileira nas categorias.

Título	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3
Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos	x		
Meu pai vai me buscar na escola	x	x	
O doce segredo de Ogbón	x		
Quilombolando	x	x	
Um mundo dentro de mim	x		

Fonte: elaboração própria com dados extraídos de Brasil (2018b).

Ao analisar os cinco livros, percebemos que todos se encaixam na categoria 1, que trata da temática africana e afro-brasileira. Para a adequação das obras às categorias de análise, tivemos que considerar também a ilustração e a presença da personagem negra, pois “[...] A imagem age como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas. [...]” (Lima, 2005, p. 102). Assim, acreditamos que a representação por meio das ilustrações de personagens negras é necessária para que as crianças consigam se ver representadas nas histórias e para que a referência que elas tenham seja positiva e igual a das crianças brancas.

Os livros *Quilombolando* e *Meu pai vai me buscar na escola* são os únicos escritos por escritores afro-brasileiros (categoria 2). E nenhum dos cinco livros se encaixa na categoria 3, que são os livros de literatura africana. *Quilombolando* é a única obra que traz na sinopse do

guia digital do PNLD 2018 *online* menção à cultura africana e afro-brasileira, como podemos ler:

Ao privilegiar aspectos da cultura afro-brasileira, tanto o texto verbal quanto o texto visual não contêm ideias preconceituosas, racistas nem machistas. É a margem que vem para o centro nesse livro. Em outras palavras, o que antes não estava nos textos literários destinados a crianças, como elementos da cultura negra, são agora valorizados nessa pequena obra. Assim, o Brasil plural, com suas falas, folclore, personagens, costumes e brincadeiras aparecem fortemente no texto verbal e visual. (Brasil, 2018b, online).

A descrição do livro *Quilombolando* mostra o posicionamento étnico-racial da autora, que contribui para a valorização da cultura negra e para a educação das relações étnico-raciais por meio da apresentação da pluralidade cultural do país.

Apesar das cinco obras abordarem a temática étnico-racial, podemos notar que a efetividade da Lei 10.639/03 dentro do programa ainda é muito tímida para cooperar com a construção de um currículo infantil igualitário. É preciso que mais livros de temática africana e afro-brasileira estejam disponíveis para escolha; que a literatura africana esteja presente no guia e que mais escritores afro-brasileiros e africanos, principalmente de língua portuguesa, tenham títulos escolhidos pelo programa para que seja um processo igualitário e de oportunidades para todos.

Bernardes (2018) realizou uma pesquisa com 360 títulos do PNBE da educação infantil das quatro edições do programa (2008, 2010, 2012 e 2014) e encontrou somente 61 exemplares com a temática da cultura africana e afro-brasileira. Desses 61, apenas cinco títulos apresentavam a temática na linguagem verbal e somente três foram avaliados positivamente pela autora. Analisando as personagens negras, ela constatou que somente 21 livros têm personagens negras como protagonistas:

Quadro 7: Total de livros distribuídos pelo PNBE e quantidade de livros de temática africana e afro-brasileira

Ano	Total de livros distribuídos	Quantidade de livros temática da cultura africana e afro-brasileira
2008	60	12
2010	100	26
2012	100	12
2014	100	11

Fonte: Bernardes (2018).

Diante desse cenário, podemos observar que são os poucos os livros que abordam essa temática; portanto, é provável que um número menor ainda de títulos chegue ao docente, pois

não há garantias de que essas obras sejam escolhidas. Além disso, é possível perceber, por meio do quadro, que são poucos os livros que contemplam essa temática e, mesmo quando o fazem, pode haver problemas:

Ao analisarmos os livros que trazem personagens negras na linguagem visual, percebemos 21 títulos com personagens negras como protagonistas, oito com personagens negras como coadjuvantes e 27 com personagens negras como figurantes, totalizando 56. Dos 21 livros com personagens negras como protagonistas, em sete as personagens negras dividem o protagonismo com personagens brancas e em 14 as personagens negras são protagonistas sozinhas. Destacamos que, desses 21 livros, somente nove apresentam, nas ilustrações, traços e características do fenótipo negro [...]. (Bernardes, 2018, p. 185).

Podemos notar que, mesmo quando os livros abordam a temática africana e afro-brasileira, a presença de personagens negras não é suficiente para atender às exigências da Lei 10.639/03. Para que isso aconteça, é preciso que os livros abordem também no texto e nas ilustrações elementos da história e da cultura africana e afro-brasileira. Ilustrar personagens com diferentes raças e etnias é um fato importante na representação visual da população multirracial, porém, nosso entendimento é que o verbal também traga essa realidade: história e cultura precisam ser compartilhadas e valorizadas. Nossa análise do programa vem ao encontro com o que a autora constatou:

Deste modo, na maioria dos livros contemplados nos acervos do PNBE, o branco predomina como uma referência de normalidade, promovendo uma visão hegemônica. Fortalece-se assim a ideia de que o negro é um sujeito inferior, por meio das sub-representações e descrições negativas das características e traços das personagens negras, representação que favorece cada vez mais a perpetuação do racismo e a naturalização da branquitude. (Bernardes, 2018, p. 188).

Apesar desse cenário da falta de livros de temática africana e afro-brasileira à disposição para escolha no PNLD, sabemos que os professores precisam de material de apoio para poder combater o racismo dentro da escola, pois este começa a se manifestar na educação infantil. Um exemplo disso é a pesquisa de Oliveira (2012) que analisou as atitudes das crianças de 3 (três) a 5 (cinco) anos dentro de uma unidade escolar. A autora afirma que:

A realidade apontada através das observações em campo demonstrou que as crianças constroem comportamentos racistas entre seus pares de idade e que a partir dos 3 anos, mesmo não tendo consciência do que seja o conceito de raça, já apreenderam aspectos desta ideologia presente em nossa sociedade. (Oliveira, 2012, p. 140).

Desse modo, não podemos ignorar o fato de que o racismo se manifesta na fala a partir do momento em que a criança consegue se comunicar e que, portanto, é preciso que a educação

para as relações étnico-raciais comece na educação infantil, quando a criança já sofre ou já comete as agressões racistas, ainda que no plano verbal. Portanto, consideramos importante a disponibilidade das obras com temática racial para que os professores disponham de material adequado para trabalhar com as crianças e para que a representação da sociedade, história e cultura seja a mais próxima da realidade e não um recorte dela.

Além disso, a criança necessita de imagens, histórias e conhecimentos que não sejam só das pessoas não negras, para que ela possa chegar o mais próximo da realidade ao formar sua consciência. Num outro momento, a pesquisadora relata como a infância da criança negra é marcada por injustiças e desigualdade; como já citamos, essas agressões chegam mesmo a levar as crianças a desejarem mudar de raça, para não sofrerem preconceito (Oliveira, 2012, p. 93).

Podemos observar como o racismo se manifesta de forma cruel desde a educação infantil, seja com gestos, palavras e atitudes. A criança se apropria do racismo dentro e fora da escola, constrói uma visão negativa do negro em relação ao branco. Essa visão se perpetua por gerações, fazendo com que a criança negra negue a sua identidade por medo e às vezes por desejo de ser diferente do que ela é diante de poucas referências positivas e da falta de acolhimento no ambiente escolar.

Oliveira (2012, p. 97) também destaca como faltam livros, filmes e músicas que abordem a identidade negra. A partir dessa observação, vemos que a biblioteca e a escola como um todo ainda têm poucos recursos para trabalhar a questão racial. A falta de material pedagógico dificulta o trabalho dos professores; portanto, a seleção de livros de temática africana e afro-brasileira para o programa de distribuição de livros é necessária para que haja livros que proporcionem uma educação para as relações étnico-raciais.

Os programas de distribuição de livros são importantes no sentido de equipar bibliotecas e levar material para as escolas; no entanto, como afirmam Bereblum e Paiva (2009) em sua pesquisa sobre o funcionamento do PNBE no Brasil, é preciso que os programas venham acompanhados de políticas de incentivo à leitura e formação de profissionais que possam dar continuidade ao processo de formação de leitores. Sem essa outra visão de segmento da política pública, muitas vezes, o programa é somente o distribuidor de livros e tem pouco impacto na construção de uma experiência literária prazerosa e enriquecedora que perdure na vida do estudante. Não basta apenas existirem políticas públicas, para que realmente elas se efetivem na sociedade. Isso acontece com ações por parte dos professores e da escola, e pela cobrança e acompanhamento da sociedade.

Diante do exposto, é necessário trabalhar com literatura de temática africana e afro-brasileira desde a educação infantil, pois devemos garantir que a criança construa uma

identidade positiva de sua raça, seja ela branca ou negra, e que a consciência de todas as crianças seja formada com apropriação da igualdade e não de superioridade de uma raça.

Uma reflexão que não será feita aqui, mas que pode ser utilizada em outros estudos é: por que há poucas obras dentro dessa temática? Existem livros para essa demanda do programa de distribuição de livros? Há incentivo para a produção e tradução de livros de autores do continente africano? Há incentivo para autores negros no Brasil?

3.4 Análise das obras que contemplam a temática africana e afro-brasileira no âmbito do PNLD Literário – 2018

Todos os cinco títulos encontrados no guia do PNLD são possibilidades de trabalho que podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais. As obras, desde que mediadas por meio de um trabalho intencional do docente, têm potencial tanto na exploração do texto escrito quanto na representação gráfica da personagem negra, das ilustrações que mostram a história e a cultura afro-brasileira e africana. Porém, para análise neste estudo, escolhemos duas obras que, além de conter elementos estéticos e literários de temática racial, são obras de autores afrodescendentes. Assim, há uma voz autoral e uma vivência negra, também importantes na construção da identidade das crianças, uma vez que são poucos os escritores negros de literatura infantil conhecidos pelo público.

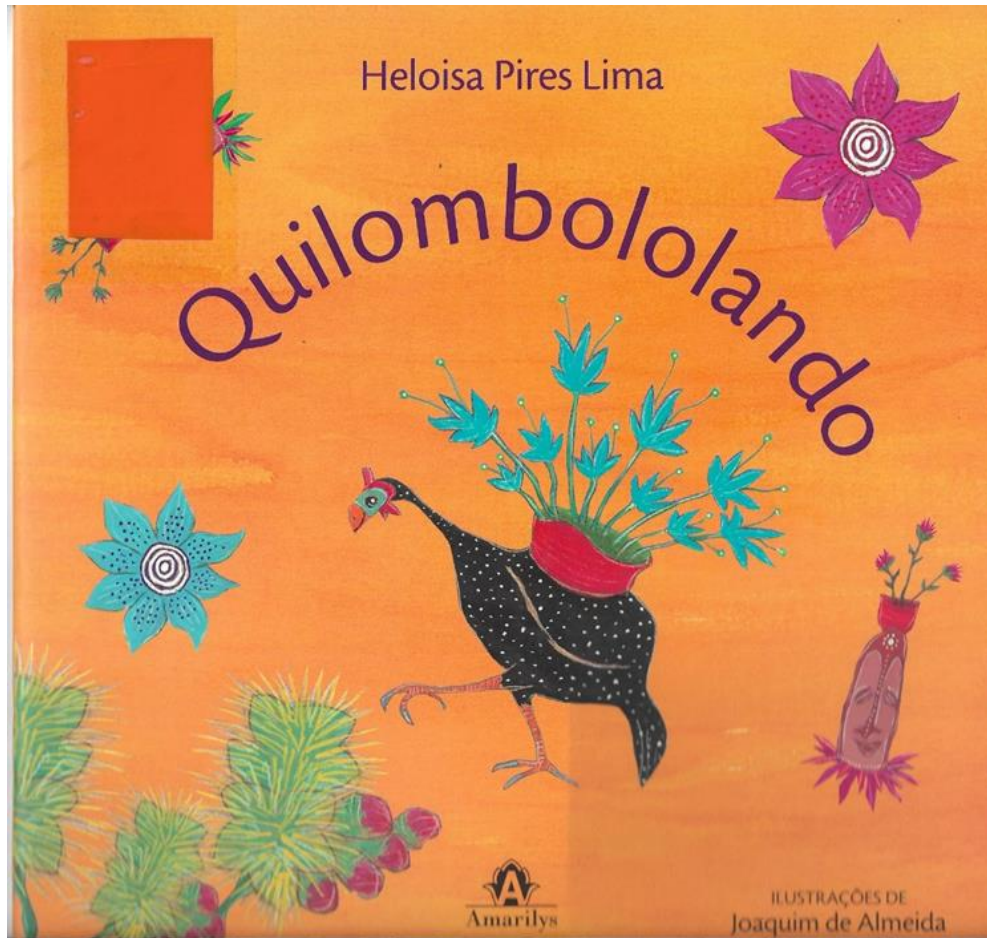
Todos os comentários tecidos tanto sobre o texto quanto sobre as ilustrações serão apenas uma sugestão de interpretação e leitura do livro, não limitando seus diferentes significados e possíveis desdobramentos. Foram análises baseadas na Lei 10.639/03, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, nos pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural e em Debus (2017).

Procuramos, nos dois títulos, reconhecer elementos que possam ser usados em sala de aula e contribuir para valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, e criar um ambiente de aprendizagem no qual as diferenças são respeitadas. Abrantes (2011), em sua pesquisa, ao fazer a análise dos livros infantis, pauta seu trabalho na contribuição que a obra pode oferecer ao desenvolvimento de experiências e ações contra as forças alienadoras. Para o autor, a literatura infantil tem o potencial de fornecer a apropriação de elementos culturais que culminem com a humanização da educação.

Utilizamos as sugestões das ações educativas e os referenciais da educação infantil dos documentos norteadores para fazer um recorte dos temas: história, cultura, família, religiosidade, identidade, corporeidade e oralidade, visto que não seria possível, neste trabalho, analisar todos as subcategorias da temática africana e afro-brasileira. Nos pautamos em assuntos que, ao mesmo tempo, possam valorizar a história e a cultura negra, bem como ajudar na construção de uma identidade positiva por parte das crianças. Uma análise livre de estereótipos e imagens que possam difamar a cultura e a população negra.

O primeiro livro escolhido é *Quilombolando*, de Heloisa Pires Lima (2016) e ilustração de Joaquim de Almeida. Heloisa Pires Lima é antropóloga, escritora, editora e pesquisa representações culturais e origem africana para a infância e juventude. A autora se dedicou a essa temática, pois notou que havia uma ausência de personagens negras na literatura, principalmente, de heróis mirins que servem de inspiração para crianças negras. Assim, ela começou a criar histórias que contemplassem a temática. Seu desafio como escritora é equalizar títulos de temática africana e afro-brasileira com os demais temas nas prateleiras de livros. Hoje coordena uma editora com títulos protagonizados por personagens afrodescendentes (Literafro, 2024).

Figura 2: Capa do livro *Quilombolando*



Fonte: Lima (2016, capa).

Quilombololando

Eu vi!
A menina de beleza sagrada inventava a roda.
A fogueira iluminava as voltas daquele mundão bão.

Bate palma, gira-gira
De quem é a vez de quilombololar?

Era cumadre e cumpadre de cabeça
branquinha chegando pra cá. Também
neném de chupeta, moleque que nadava
pelado no rio, cavaleiro de chapéu
elegante. Mas, não era só.

A menina dizia folha de bananeira e a
roda ventava o vento do Vale
Nhonha e a volta mergulhava igual as
nhonhas do Jequitinhonha.
Tatu-bola? Vez de rolar pelo chão.
Roca pro algodão? Hora de pisar macio.
Flor de pequi no cabelo, e o giro
perfumava o vazio

Enlaça o braço, gira-gira
De quem é a vez de quilombololar?

A lua descia para brincar. E atrás dela, o céu
de estrelinhas pisca aqui, ali e lá.
Ih, um pingo! Chuva não. Imagine se a
fogueira apagar.
E aguaceiro de flor pode?

Chuva de fita de folia podia.
Galinha d'Angola de fora não ficaria.
Boneca de barro era só do forno saltar. E
o boi de janeiro de pano? Quem ainda
não viu uma roda pular?
Vez da manga ou tanja da gamela? O
rodopiar se alaranjou inteiro

Sapateia, gira-gira
De quem é a vez de quilombololar?

Pois se achegue aquele que bebe a
palavra boa na Moringa,
Quem souber assobiar alegria,
E todas as meninas iluminadas por
fogueiras
E quem mais pra brincar de ficar
quilombololando.

Eu vi!
Na passagem pelo vale, eu entrei e a roda abriu
todas as janelas. Bastava falar Mumbuca, Macuco,
Moça Santa, Caititu, Água limpa de cima, Água
limpa de baixo, Marobá dos Teixeiras, o Córrego
do Rocha, Canjicas, Cachoeira do Bola, Capim
Pub, Baú, Suaçuí e quem mais mora lá, pro Vale
todo começar a quilombololar.

Se achegue e
Giraaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. (Lima, 2016, [s.p.]).

O livro já chama nossa atenção pelo título sugestivo, que nos remete ao quilombo, o que nos permite compartilhar com os alunos o movimento de luta e resistência do povo negro e esse espaço de acolhimento e de preservação da cultura dos africanos e de seus descendentes que são os quilombos. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais reafirmam que a sociedade tem um papel importante na luta contra o racismo, principalmente na compreensão da resistência negra ao longo da história, pois, quando foi trazida dos países africanos, a população negra possuía uma história e uma cultura que foram decisivas no processo de sua sobrevivência no Brasil. O quilombo materializa essa determinação e luta de conquistar um território para construir uma sociedade livre (Brasil, 2006).

Outra parte que nos chama a atenção, no texto, é a referência ao Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, que atualmente é uma das regiões do Brasil que mais possui comunidades quilombolas. E os nomes dos quilombos estão registrados no texto como Macuco e Mumbuca, o que dá mais verossimilhança ao texto e proporciona a oportunidade de mostrar aos alunos

como foi e como é essa importante organização social. Os quilombos destacam-se também por sua relação de preservação da natureza e do desenvolvimento sustentável por meio de práticas de cultivo orgânico, oferecendo referências positivas para as crianças.

Outro elemento da história e cultura de países africanos que queremos destacar é a musicalidade do texto na palavra “quilombololando”, pois a música e os sons são fundamentais para a cultura africana e afro-brasileira e para o desenvolvimento infantil. Assim, o mediador pode chamar a atenção e brincar com o som da palavra. Destacamos o significado e a representação gráfica do movimento nas palavras “girar” e “roda”. Nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no item de sugestões de atividades para educação infantil, destaca-se:

A roda ou rodinha, tão utilizada nas instituições de educação infantil e inserida na rotina das mesmas, possui um significado importante para diversas culturas e também para a indígena e africana. Na roda, é possível romper com as hierarquias, existe espaço para a fala, todos se veem. É na roda que se conta história, novas músicas e brincadeiras são aprendidas, que são feitos os “combinados”. Retomar a roda como princípio de organização, como maneira de aprender coletivamente já é um exercício cotidiano de busca de respeito à diversidade. (Brasil, 2006, p. 168).

O livro dialoga com o documento norteador, trazendo a possibilidade de uma atividade que faz parte do universo infantil de crianças indígenas e africanas; portanto, a leitura se configura como uma oportunidade de fazer a roda, de aproveitar os espaços da escola e dialogar com as crianças.

O texto evoca os sentidos, os elementos da natureza e outros elementos da cultura de países africanos. Podemos explorar palavras como gamela, galinha d’Angola e moringa, por exemplo, com o uso de imagens para ilustrar esse vocabulário e mostrar aos alunos que muitas palavras que usamos possuem origem de países africanos.

Para Leontiev (2014), o indivíduo, ao nascer, não inventa a linguagem, ele se apropria de uma existente com significados que nem sempre correspondem a sua vida. É dessa forma que os estereótipos são introduzidos na consciência das crianças, pois a língua pertence a determinada cultura e ideologia que nem sempre tem correspondência com a vida delas. Por isso, a apresentação da cultura e da língua de um país africano ajuda a construir novos significados e resgatar a ancestralidade das crianças em um país onde a cultura e a ideologia dominante são as da população branca.

Além disso, falar sobre a autora, sua origem, alguns de seus interesses e apresentar uma foto para os alunos é uma forma de contribuir para vencer o preconceito e a discriminação, pois negros são tão inteligentes, capazes e criativos quanto os brancos. Porém, numa sociedade

pautada no racismo estrutural, o óbvio precisa ser lembrado e mostrado. Precisamos quebrar esses estereótipos, mostrar às crianças, principalmente aos alunos brancos, que há pessoas de diferentes raças e etnias e que ser escritor é uma possibilidade de qualquer um. Assim, apresentar personalidades negras importa; é preciso dar notoriedade para todos os escritores, principalmente, os invisibilizados pela nossa sociedade.

As discussões aqui não encerram de modo algum as possibilidades do texto, mas abrem um caminho para que a leitura colabore com a educação para as relações étnico-raciais, já que proporciona, por meio de um trabalho pedagógico intencional, a apropriação de elementos e conceitos relacionados à representação positiva do negro, que valoriza e apresenta a história e a cultura dos afrodescendentes de maneira alegre e festiva.

O segundo livro é: *Meu pai vai me buscar na escola*, escrito e ilustrado por Junião. Junião é chargista e ilustrador e produz trabalhos com foco em justiça, segurança pública e direitos humanos. O autor afirma que negros, negras e moradores de periferia são esquecidos pela imprensa tradicional, que a mídia não tem interesse no que eles têm a dizer. Por isso, destaca a importância do trabalho realizado pela mídia independente que rompe com o discurso de apenas um grupo social, ao afirmar que: “Os donos são todos do mesmo grupo de poder que comanda o Brasil há 500 anos. Todos com mesmo perfil branco, masculino, heteronormativo que não está disposto a olhar pra diversidade cultural do país e nem tão pouco reconhecer a luta por igualdade de direitos” (Borges, 2017).

Figura 3: Capa do livro *Meu pai vai me buscar na escola*



Fonte: Junião (2016, capa).

Meu pai vai me buscar na escola

Todo dia papai vai me buscar na escola.

Eu dou tchau para meus
Amiguinhos e professora.
E nós pegamos o caminho de casa.

O sol se põe.

Eu vejo as pessoas, os carros.

Mais pessoas. Mais carros.

Começa a chover.
A chuva é muito forte!

Mas papai está preparado.

Fim da chuva.
Nós voltamos para o caminho de casa.

Eu gosto de cumprimentar
As pessoas nas ruas.

Eu sei o nome de algumas pessoas.
Elas sabem meu nome também.
Nossos caminhos se cruzam todo dia.
Enfim, nossa casa.

Papai me dá banho.

Antes de dormir, eu gosto de olhar a lua

Ela sorri pra mim.

E gosto de esperar
a mamãe chegar.

Amanhã tem mais. (Junião, 2016, p. 1-40).

Atualmente, as famílias têm diversas configurações e essa história proporciona um momento para falar sobre as diferentes formas de ser família, apresentando o cotidiano de uma família negra na relação de pai e filho. A partir do texto, é possível questionar alguns estereótipos, pois mostra que crianças negras têm família, têm pai presente e carinhoso. Porque, na nossa sociedade, a figura do pai negro foi invisibilizada e substituída por uma imagem de um homem que não está presente, que é descompromissado, violento ou está encarcerado. O autor, com sua singularidade de fundir texto e ilustração, consegue resgatar essa figura paterna negra. O pai é companheiro, presente e possui um papel fundamental na vida desse filho.

Assim como para outros grupos étnico-raciais, a família é o local de segurança, de afeto e, por isso, muito valorizada entre a população negra. É na família que se encontra a força para enfrentar a fome, a miséria, a violência e outros problemas que afetam a vida dos afrodescendentes. Muitas famílias foram desfeitas durante a escravidão e outras famílias de sangue ou de laços afetivos se formaram, unindo povos de diferentes partes do continente africano com cultura, costumes, línguas e tradições diferentes. Foi preciso ressignificar e reconstituir modos de viver, de ser família para resistir à escravidão, ao racismo e à exploração (Brasil, 2006).

Esse livro mostra como a família é fundamental para a criança, para que ela tenha uma infância saudável; também ressalta que isso não é privilégio dos brancos. Por meio do texto verbal e da ilustração, o autor constrói uma história de demonstração de amor e de cuidado de um pai com o filho.

Figura 4: Cena do livro *Meu pai vai me buscar na escola*



Fonte: Junião (2016, p. 9).

Ainda na parte da ilustração, destacamos o cabelo do pai, homem negro, de *dread*, o que nos remete a uma identidade visual e à valorização do corpo negro; o cabelo não precisa ser raspado para se adequar a padrões impostos pelos brancos. O homem negro pode assumir os seus cabelos com liberdade.

Figura 5: Cena do livro *Meu pai vai me buscar na escola*



Fonte: Junião (2016, p. 26).

Além disso, podemos ver nas ilustrações pessoas de diferentes raças, etnias e origens, como realmente é o povo brasileiro. Há um nordestino, uma mulher e um japonês, para citar alguns, que representam a diversidade da população.

A história do livro é uma oportunidade de conhecer melhor as famílias e as crianças da unidade escolar e de abordar questões como a valorização do corpo negro e da figura masculina na vida das crianças. É um convite a desmistificar o medo que as pessoas possam ter da imagem do homem negro, que sofre o preconceito e discriminação em nossa sociedade e que é a maior vítima de violência, de acordo com dados do IBGE (2019).

A história do livro de Junião (2016) pode, por meio de um trabalho pedagógico, contribuir para o desenvolvimento de uma nova consciência, pois, de acordo com Leontiev (1978), a consciência pode mudar desde que o lugar que o indivíduo ocupe nas relações sociais e seu modo de vida mudem também; algumas características tendem a permanecer, porém outras podem desaparecer e dar lugar a uma nova consciência. E a apresentação das personagens negras num ambiente familiar e de cuidado resgata essa imagem tão importante numa sociedade racista.

Junião é autor negro, engajado na luta contra o racismo, assim como Heloisa Pires Lima; eles são referências para nossos alunos. Mostrar uma foto do autor, falar sobre sua trajetória e seus quadrinhos é fonte de inspiração para nossas crianças, que precisam de referências

positivas. O livro possibilita falar do racismo com as crianças, permite que novos significados para a família negra e o pai negro sejam construídos e, dialeticamente, que estereótipos sejam questionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, assim, que tomar o desenvolvimento da consciência infantil em sua dimensão histórica e social nos ofereceu subsídios metodológicos para investigar como o racismo vai sendo apropriado pelas crianças, não como algo inerente ao ser humano, mas determinado por fatores históricos, políticos, econômicos e sociais. Assim, é preciso que ocorram mudanças, principalmente relacionadas ao trabalho pedagógico intencional com livros de literatura de temática africana e afro-brasileira, rumo à superação da violência e do preconceito ainda presentes na escola.

As contribuições de Vigotski e de outros autores da psicologia histórico-cultural foram fundamentais para esta pesquisa, pois o estudo do processo de desenvolvimento do psiquismo demonstra que é possível uma educação que contemple as questões étnico-raciais e favoreça o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades, garantindo uma educação igualitária e saudável para todas as crianças.

Quando analisamos as categorias que estão diretamente relacionadas à consciência, como a atividade, a linguagem e o significado, nos preocupa, como mediadores, a qualidade da vivência, das relações, da comunicação e das atividades propostas pela escola, já que, na formação e no desenvolvimento da consciência infantil, a vida da criança tem papel fundamental e é necessário estarmos preparados para oferecer o conhecimento que leve à construção de uma nova sociedade menos racista.

As discussões deste estudo esclareceram como o racismo, que faz parte da estrutura da nossa sociedade, está diretamente relacionado à construção do seu significado por meio da linguagem. Também percebemos como ele é transmitido e reproduzido pelas crianças, pois já faz parte de sua consciência. Se, por meio da vivência, o conhecimento ao qual a criança tem acesso é transmitido por meio de uma linguagem racista, o que será apropriado não será diferente. É aqui que a literatura se configura como uma ferramenta de luta contra o racismo, por meio de mediação, capaz de apresentar histórias para além da hegemonia branca, permitindo ao professor, como demonstrado na análise dos livros, levar os alunos à reflexão e ao conhecimento, questionando o *status quo* do racismo.

Vimos que o significado não é fixo. Depende da interpretação pessoal e dos parâmetros que vão sendo oferecidos para as crianças. De acordo com Vigotski (2010), existe um significado social que está estabelecido pela sociedade, antes de a criança nascer; porém significados não são estanques e podem mudar. Quando mudam as condições da vida da criança e quando são proporcionadas novas experiências, o significado pode ser alterado. Assim,

entendemos que o racismo pode vir a ser questionado desde que haja uma mudança no que é apropriado pela criança.

A atividade tem uma relação muito estreita com a consciência. Para Leontiev (1978), a atividade é a vida das crianças e a escola precisa primar pela qualidade dessas atividades, pois são as condições da vida dessas crianças que determinarão seu desenvolvimento psíquico. É preciso observar que a motivação para realizar a atividade é fator essencial para que ela seja desenvolvida. Além disso, para o autor mencionado, não é a quantidade de atividades que desenvolve mais a criança, mas a atividade dominante na idade pré-escolar, aquela que é a mais importante e que está relacionada ao jogo e à brincadeira (Leontiev, 1978).

Na psicologia histórico-cultural o ensino de qualidade é aquele que se antecipa à necessidade do aluno, prevendo seu próximo estágio. Se afirmamos que o livro materializa a realidade e que a criança aprende brincando com a história e os personagens, problematizar as questões étnico-raciais é uma forma de apresentar à criança, de forma lúdica, a história e a cultura da população negra. Dessa forma, as crianças constroem identidades positivas e a atividade, o significado e a linguagem se enriquecem, enriquecendo conseqüentemente a consciência da criança, que terá mais parâmetros e experiências para lidar com a realidade. O acesso ao conhecimento proporcionado pela literatura permite que novas conexões sejam criadas desenvolvendo a capacidade de compreender as diferenças como inerentes ao ser humano, desconstruindo o domínio da branquitude.

O livro pode proporcionar a reflexão sobre situações que a criança enfrenta ou poderá enfrentar na vida que é o contanto com as diferentes formas de ser no mundo. Para a criança negra, o contato com literatura de temática africana e afro-brasileira traz um sentimento de pertencimento e de reconhecimento, pois ela pode se reconhecer no livro, reconhecer sua família ou sua comunidade. Se lemos vários livros e não nos reconhecemos nos livros não nos interessamos pela leitura e isso pode levar ao desinteresse. Já para a criança branca é importante conhecer novas culturas e histórias para que ela não cresça acreditando que só existe uma história e uma cultura.

Retomando o objetivo deste trabalho, que foi analisar o PNL D Literário 2018 no que tange os livros de literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, a fim de refletir sobre as práticas pedagógicas antirracistas por meio de um trabalho docente na Educação Infantil, à luz da psicologia histórico-cultural, podemos afirmar, por meio da análise dos livros *Quilombololando* e *Meu pai vai me buscar na escola*, que o livro infantil é uma ferramenta que apresenta a realidade para a criança em idade pré-escolar e pode promover o desenvolvimento do psiquismo infantil na direção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Devemos compreender que a atividade realizada pela criança dialoga com a realidade e tem uma estreita relação com o jogo e a brincadeira. Se abordado de forma a problematizar um conceito, ou seja, trazer uma questão social e torná-la acessível através da literatura, o livro consegue apresentar a realidade de forma livre, longe da ideologia dominante e de forma dialética, dialogando com o mundo real e a imaginação, portanto, reorganizando a consciência.

Entendemos que o homem está sempre aprendendo e que a consciência não é algo fixo e imutável; acreditamos que a criança, assim como sua consciência, é passível de transformação desde que seja feito um trabalho intencional com o livro.

Vimos que o uso da literatura de temática africana e afrodescendente em sala de aula, por meio de rodas de conversas e diálogo com as crianças, pode colaborar na superação da consciência racista a fim de nos aproximar da emancipação do ser humano. O professor pode usar a literatura como um instrumento que fundamenta a atividade no cotidiano da escola tanto para trazer a fruição quanto para colaborar com a educação das relações étnico-raciais (ERER) ao escolher livros que priorizam essa temática.

Em resposta a um dos nossos objetivos, afirmamos que há livros de temática africana e afro-brasileira nas listas do PNLD 2018 que podem colaborar com a ERER, porém são poucos os exemplares em relação à proporção do número de livros total para escolha. Todas as cinco obras dentro da temática racial que encontramos são de qualidade, tanto as ilustrações quanto o texto dos livros primam por retratar a história, a cultura e a personagem negra de forma positiva. Além disso, os livros são aliados para falar sobre a valorização da identidade, história e cultura da população negra desde que mediados pelo professor.

Apenas dois dos cinco livros selecionados são escritos por autores negros; portanto, há uma ausência de escritores negros no PNLD 2018 da educação infantil. Não há nenhum livro de autor africano, o que demonstra a falta de autores africanos e afrodescendentes que têm obras escolhidas para compor a lista de livros do programa.

Concluimos que a literatura tem um papel fundamental na formação do ser humano e na promoção da emancipação da criança, pois o acesso à literatura permite que ela se aproprie de histórias que tragam as questões étnico-raciais e formulem seus próprios questionamentos sobre a realidade. Por meio da literatura que aborda a história e a cultura dos afrodescendentes, é possível ter contato com diferentes opiniões e visões de mundo; ela permite que a criança compreenda que as pessoas são diferentes, mas que a diferença enriquece nossa sociedade e nosso conhecimento. A oportunidade de conhecer o outro é também de se conhecer e se reconhecer nas histórias; são formas de valorização e respeito mútuo e de proporcionar a

igualdade no tratamento das diversas raças e etnias que compõem nossa população e fazem parte da vida das crianças.

As crianças têm o direito de compreender as diferenças como fator positivo na construção de uma sociedade multirracial, portanto os professores precisam oferecer subsídios para que elas possam se apropriar da história e cultura dos diferentes povos que formam nossa sociedade, promovendo a oportunidade de igualdade e justiça social. Entendemos que a educação não é capaz de combater o racismo sozinha, mas a consciência antirracista que almejamos não se alcança sem ela.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. Scipione: São Paulo, 2009.
- ABRANTES, A. A. **A Educação Escolar e a Promoção do Desenvolvimento do Pensamento: a mediação da literatura infantil**. Doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, S. **Marxismo e questão racial: Dossiê Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- BEATÓN, G. A. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Horizontes Educativos**, Universidad del Bío Bío Chillán, Chile núm. 8, pp. 81-87, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994272>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- BEATÓN, G. A. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. In: MENDONÇA, S.; PENITENTE, L.; MILLER, S. (org). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária, 2017.
- BERENBLUM, A.; PAIVA, J. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WSnjQJ7PWctJPmpXLcGtTLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- BERNARDES, T. V. M. **A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- BERND, Z. **Introdução à Literatura Negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BETHENCOURT, F. **Racismos**. Das cruzadas ao século XX. Lisboa: Temas e Debates — Círculo de Leitores, 2015.
- BUENDGENS, J. F. **O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural**. Mestrado (Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.
- CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil?** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CAGNETI, S. de S.; SILVA, C. F. **Literatura Infantil Juvenil: diálogos Brasil-África**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

CAI, M. **Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues** by Mingshui Cai. Westport: Greenwood Press, 2002.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, vol. 24, n. 9, set. 1972.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria-análise-didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CUTI, L. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra/Selo Sueli Carneiro, 2021.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo (UFF)**, vol. 23, 2007.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul. 2000.

DUARTE, N. A dialética entre objetivação e apropriação. In: **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DUARTE, E. A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Literafro, o portal da literatura afrobrasileira**, 2020. Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira. Acesso em: 06 nov. 2024.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, E. de A. (org.). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOUVEA, M. C. S. Imagens do negro na literatura brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GREGORIN FILHO, J N. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. In GREGORIN FILHO J. N.; PINA, P. K. da C.; MICHELLI, R. S. **A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

HEFFLIN, B. R.; BARKSDALE-LADD, M. African American children's literature that helps students find themselves: selection guidelines for grades k-3. **The Reading Teacher**, vol. 54, p. 810–819, 2001.

HUNT, P. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

JUNIÃO. **Meu pai vai me buscar na escola**. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. **Atividade e consciência**. Arquivo marxista na internet, 1972. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI; L. S.; LURIA; A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2010.

LEONTIEV, A. **Atividade. Consciência. Personalidade**. [s.l.]: [s.n.], 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

LEONTIEV, A. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LIMA, H. P. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LIMA, H. P. **Quilombolando**. Barueri: Amarylis, 2016.

LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LOPES, N. R. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial**. Mestrado (Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

LORDELO, L. R. **A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski uma revisão epistemológica**. Mestrado (Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa, Antígona, 2014.

MEIRELES, C. **Problemas de Literatura Infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINISTÉRIO DA CULTURA. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Cultura afro-brasileira: música, religião, culinária e costumes**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=13744>. Acesso em: 17 out. 2023.

MORTATTI, M. R. L. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara, n. 17, p. 179-187, 2001.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos PENESB**, n. 12, p. 169-203, 2010.

OLIVEIRA, S. M. de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte**: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. Mestrado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, K. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil**: os primeiros livros são para sempre. Mestrado (Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, vol. 27, n. 2, ago. 2015.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Mestrado (Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', Araraquara, 2006.

PASTRE, Cristina Aparecida da Silva. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças**: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil. Mestrado (Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2018.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.

PORFÍRIO, F. M.; BLUM, L. F. M.; SILVA, R. S. Os Lucros da Escravidão no Brasil e seus Impactos Econômicos: Uma abordagem história dos séculos XVI ao XIX. **Revista Pet Economia Ufes**, vol. 2., ago. 2021.

RIBEIRO, P. B. **Diversidade Étnico-racial no contexto escolar: um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil**. Mestrado (Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**: Petrópolis: Vozes, 1995.

SHUARE, M. **La psicología tal como la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracora Editora, 2016.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, vol. 17, n. 2, pp. 59-83, 2006.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas**. Tomo II. Madrid, España, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madri: Visor, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2010.

VIGOTSKI; L. S.; LURIA; A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2010.

ZILBERMAN, R. O Estatuto da Literatura Infantil. In: **A literatura infantil na escola**. 11^a ed. São Paulo: Global, 2003.

LEGISLAÇÃO FEDERAL E ESTADUAL

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2007.

BRASIL. **Portaria nº 584 de 28 de abril de 1997**. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Edital de convocação 02/2018 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 literário**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Guia do Programa Nacional do Livro Didático e Literário 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_PNLD_2018_literario_Apresentacao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Guia do Programa Nacional do Livro Didático e Literário 2018**. 2018d. Disponível em: http://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_PNLD_2018_literario_Apresentacao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

INSTITUIÇÕES E SITES CONSULTADOS

BORGES, P. Conheça Junião, ilustrador, chargista e músico. **Alma preta**, 2017. Disponível em:

<https://almapreta.com.br/sessao/cultura/conheca-juniao-jr-ilustrador-chargista-e-musico/>.

Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. **PNLD**. Histórico. Brasília: FNDE, 2021.

CHAVES, L. Ofensas a Vinícius Jr. fazem parte de histórico de racismo no futebol. **Agência Brasil**, São Paulo, 24 mai. 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2023-05/ofensas-vinicius-junior-fazem-parte-de-historico-de-racismo-no-futebol>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CIABATTARI, J. Os livros infantis que estão sendo banidos nos Estados Unidos. **BBC News Brasil**. BBC culture, 2023. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cl7kv047rkko>. Acesso em: 25 maio 2023.

FIRPO, M. “Censuram a reflexão”, diz autor do banido ‘O Averso da Pele’. **Veja**, São Paulo: Março, ed. 2885, 22 de março de 2024. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/cultura/censuram-a-reflexao-diz-autor-do-banido-o-avesso-da-pele>
Acesso em: 25 mai.2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Questionários Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

<https://censo2022.ibge.gov.br/sobre/questionarios.html>. Acesso em: 23 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023. Acesso em: 25 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LITERAFRO - O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. **Heloisa Pires Lima**. 2024. Disponível em

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/272-helosa-pires-lima>. Acesso em: 3 de fev. de 2024.

MELO, M. Livro infantil do rapper Emicida é vandalizado por mãe de aluno com críticas às religiões de matriz africana. **G1 TV Bahia**, Bahia, 07 mar. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/03/07/livro-infantil-de-emicida-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-praticada-por-mae-de-aluno-em-escola-de-salvador.ghtml>. Acesso em: 3 fev. 2024.