

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

RAIMUNDA MARIA RODRIGUES DE FARIAS

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E A AUTOESTIMA: AÇÕES DA BIBLIOTECA
PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

BELO HORIZONTE
2019

RAIMUNDA MARIA RODRIGUES DE FARIAS

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E A AUTOESTIMA: AÇÕES DA BIBLIOTECA
PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Educação, Diversidade e Intersetorialidade pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Profa. Dra Katia Pedroso Silveira

BELO HORIZONTE
2019

F224 Farias, Raimunda Maria Rodrigues de, 1966-
TCC Literatura afro-brasileira e a autoestima [manuscrito] : ações da biblioteca para a valorização da identidade étnico-racial de estudantes do ensino fundamental / Raimunda Maria Rodrigues de Farias. - Belo Horizonte, 2019.

36 f.: il.

Orientadora: Kátia Pedroso Silveira.

Trabalho de conclusão de curso – (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Relações étnicas. 3. Relações raciais. 4. Pluralismo. 5. Sociologia educacional. 6. Grupos étnicos. 7. Negros – Identidade racial. 8. Bibliotecas e educação. 9. Bibliotecas e estudantes. 10. Bibliotecas escolares. 11. Negros – Educação. 12. Autoestima.

I. Silveira, Kátia Pedroso. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 809.8036

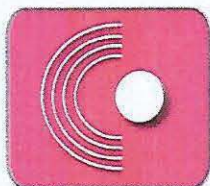
Catálogo na Fonte^{*} : Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecária[†]: Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB/6- 2566

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

*Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pela autora, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade da autora, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



**ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO SEXAGÉSIMO QUINTO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERSETORIALIDADE**

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Literatura Afro-Brasileira e auto-estima: ações da biblioteca para valorização da identidade étnico-racial de estudantes do ensino fundamental”, do(a) aluno(a) **Raimunda Maria Rodrigues de Farias**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Kátia Pedroso Silveira (orientador) e Márcia Basília de Araújo. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 9,1, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Raimunda Maria Rodrigues de Farias Registro na UFMG: 2018750849
Raimunda Maria Rodrigues de Farias

Kátia Pedroso Silveira
Professor(a) Orientador(a)

Márcia Basília de Araújo
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar minha mãe, Maria Zélia Farias e todos os primos e primas que habitam ainda em solo nordestino. São muitos e muitas, assim como muito é o carinho!

Agradeço a minha amiga Maria do Socorro por sua força e otimismo que me fizeram olhar sempre à frente e avante!

Agradeço meu irmão, Luis Filipe Farias, minha cunhada Bruna Coelho e minha sobrinha Letícia por terem deixado minha vida mais alegre e feliz ao virem morar em Belo Horizonte.

Agradeço por ter nascido no Nordeste, ser piauiense, ter essa garra e desassombro de tudo!

Agradeço pela bondade e apoio que recebi da Diretoria da Escola Municipal Presidente Itamar Franco, na pessoa da Diretora, Hélia Márcia Reis Lopes e do Vice-Diretor João Luis Barbosa.

Agradeço aos Professores e Professoras do LASEB, em especial a Professora Shirley Miranda, Professor Paulo Henrique Nogueira e Professora Marlucy Paraíso, que me guiaram e deram forças nesse passo a passo que é o conhecimento.

Agradeço imensamente a minha Orientadora, Professora Kátia Pedroso, por sua paciência e generosidade.

Agradeço ao Gabo Gramsci e Bituca Marx por serem meus felizes cachorrinhos e me darem tanta alegria (ocasionalmente raiva), nos momentos mais tensos que vivenciei na escrita desse trabalho.

Agradeço à colega Tatiana Neves, de uma alma tão bonita, boa e leve!

Agradeço as colegas Camilla, Mônica, Hellen, Sonia Carol, Elenice Neiva, Raissa, Wanessa e aos colegas Baltazar e Eduardo, pelas gargalhadas dadas no nosso querido “fundão”! Que saudade vou sentir!

Agradeço a colega Mariana, por seu cuidado e preocupação com minha pessoa.

Agradeço a colega Cristina Reis, tão serena e humana.

Agradeço aos alunos e alunas da escola por me fazerem feliz todo dia, quando devolvem o livro emprestado e empolgam-se contando a história, os olhos brilhando e já pedindo sugestão de outro título. Isso vale qualquer sacrifício.

E por fim, agradeço a Minas Gerais, agradeço a Belo Horizonte, agradeço ao sol, a lua, a chuva e agradeço muito poder todo dia olhar as montanhas dessa cidade tão querida.

Resumo

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de implantar ações que buscam resgatar a autoestima de alunos e alunas negros e negras, pardos e pardas, com idade entre 8 e 9 anos, do ensino fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte. O trabalho se desenvolveu na biblioteca escolar, por meio de leituras, contações de histórias e atividades lúdicas, além de rodas de conversa com os alunos envolvidos. Os resultados se mostraram satisfatório, ao trazermos a discussão sobre as questões étnico-raciais para a biblioteca, procurando valorizar a cultura afro-brasileira. Concluímos que podemos sim interferir com ações educativas para que não haja inferiorização de crianças por conta de sua cor e raça e que há um cenário favorável no espaço da biblioteca para prosseguir com essas intervenções, de maneira a atingir todos os estudantes da escola.

Palavras Chave: Étnico-racial, afro-brasileiro, literatura, racismo, educação, autoestima

Lista de Ilustrações

Figura 1- Rapunzel e o Quibungo	29
Figura 2-Acervo pessoal da autora.....	29
Figura 3-Acervo pessoal da autora.....	30
Figura 4-Acervo pessoal da autora.....	32

Sumário

1. Introdução.....	9
2. Buscando o resgate da identidade racial.....	11
5. Refletindo sobre as questões étnico-raciais	13
5.1. Branqueamentos da população brasileira	13
5.3. Identidades Raciais	18
5.4. Representação do negro na literatura brasileira	19
6. Uma biblioteca que se reinventa: buscando um pensamento crítico.....	22
Etapas do projeto/Análise de dados.....	24
7. Considerações finais	33
8. Referências:.....	35

1. Introdução

Sou branca, olhos claros e cabelos escorridos, nascida e criada no Nordeste do Brasil dentro de uma família classe média, neta de cearense, piauiense, pernambucano e maranhense, e acostumada a ouvir o apelido de “fgoiód”, que significa cabelos loiros. Até os 30 anos morei em Teresina-PI, e depois fui transferida para São Paulo-SP, à trabalho. E foi em São Paulo que pela primeira vez na vida senti a dor da discriminação por ser nordestina e “ter esse sotaque tão carregado” como ouvi em uma entrevista de emprego. Foram vários comentários depreciativos, porém, o pior foi ouvir: “você tem certeza que é nordestina, com esses olhos verdes”? Além disso, eu trabalhava em uma empresa e tinha quatro amigos negros. Sempre, toda sexta-feira, saíamos para um bar que ficava próximo à Estação Jabaquara e toda vez, mas toda vez mesmo, a polícia parava e revistava meus amigos e me deixava passar. E sempre, fazia-se um voto de silêncio, tácito, sobre essa ação da polícia. Meus amigos evitavam o assunto e eu, evitava fazer perguntas sobre como eles se sentiam. Era um silêncio triste, pesaroso, que custava a passar mesmo depois da “revista” que os policiais faziam. Aí eu me dei conta da amplitude que tomariam os casos de discriminação se eu fosse negra, além de nordestina. Literalmente, a grande ficha caiu e a partir daí comecei a ter outro olhar para qualquer tipo de discriminação, para o racismo, para qualquer ação que visasse diminuir e humilhar seja quem fosse. Foi nesse período também que comecei a ser tachada de “chata” por pessoas de minha família já que não achava mais nenhuma graça em piadas com cunho racista e falava isso abertamente.

Já consciente da política racista dominante na nossa sociedade, cheguei a Belo Horizonte, também à trabalho, em abril de 2008. Em 2012 prestei concurso para Auxiliar de Biblioteca Escolar da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e em 2013 tomei posse e comecei a trabalhar na Escola Municipal Presidente Itamar Franco, recém-inaugurada. Essa escola, localizada na região do Barreiro, em Belo Horizonte, possui 791 alunos (as) matriculados (as) nos três turnos, sendo 368 pela manhã, 333 à tarde e 90 alunos (as) no período noturno. Inaugurada em fevereiro de 2013, é fruto de uma antiga reivindicação dos moradores da Vila Santa Rita e de quatro ocupações que a circundam possuindo 58 professores, 10 funcionários do

setor administrativo e 47 empregados terceirizados. O alunado é composto em sua maioria por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, sendo que 527 alunos (as) se autodeclararam pardos e pardas, 110 se declaram pretas e 3 se identificaram como indígenas. São beneficiários do Programa Bolsa Família 267 alunos(as), equivalendo a 34,4% do alunado. O seu índice que caracteriza o nível socioeconômico das escolas e que varia de 1 a 6, é de 3. O Clima Escolar, que busca compreender as qualidades das relações em ambiente escolar e que pode variar de 1(mínimo) a 10(máximo), é baixo: 2,4. O nível de Complexidade, usado para medir o grau de dificuldades da gestão escolar e que pode variar entre 1 e 6, é altíssimo: nível 5. Todos esses índices são parâmetros construídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.¹

Atualmente, apenas duas escolas na Regional Barreiro recebem o Abono de Estímulo à Fixação Profissional, e a Escola Municipal Presidente Itamar Franco é uma delas, incentivo esse que é dado às Unidades Escolares que atendam os seguintes critérios:

- Vulnerabilidade social, conforme relação do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS;
- Qualidade de vida urbana da região a qual pertence a unidade escolar, segundo Índice de Qualidade da Vida Urbana - IQVU;
- Condições de mobilidade urbana da região a qual pertence a unidade escolar, conforme análise de rotas e vias;
- Condições de segurança pública da região a qual pertence a unidade escolar, conforme relatório da Guarda Municipal;
- Proporção entre cargos necessários e lotados na unidade nos últimos processos de movimentação de pessoal.

Nesses seis anos e três meses de atuação, como Auxiliar de Biblioteca, vivenciei quase todas as fases pelas quais a escola passou. Desde o início, sem termos nem quadro-negro, até o presente momento, no qual vimos a relação escola

¹ Panorama da Escola. Disponível em: <intranete.educacao.pbh/panorama>.

- comunidade se estreitar. Procurei fazer da biblioteca um espaço livre e de descobertas para os alunos, sempre ouvindo as suas impressões sobre todos os assuntos. Nesse espaço de troca de conhecimentos, houve algo que me marcou: uma aluna pediu para tocar no meu cabelo, porque segundo ela “pegar em um cabelo que preste é outra coisa”. Ao argumentar sobre o fato de não existir cabelo ruim ou bom, ela retrucou dizendo que “cabelo de negro é horrível mesmo”. Isso me chocou e me fez pensar sobre como o eurocentrismo despejado pela mídia e reproduzido em diversos segmentos da nossa sociedade, faz com que os negros e negras se sintam feios, inferiores e que tenham a autoestima tão baixa.

Foi a partir daí que comecei a amadurecer a ideia que permeia o meu relato de experiência, desenvolver ações que promovam a recuperação da autoestima de alunas e alunos negros por meio da literatura, do conhecimento da história africana e de suas contribuições para a humanidade, através da tentativa de resgate de sua identidade racial.

2. Buscando o resgate da identidade racial

A escola como espaço que busca a socialização, poderia ser um local onde as singularidades e subjetividades fossem respeitadas para alavancar a formação social de cada indivíduo. Mesmo com a Lei Federal 10.639/03, que determina a inclusão do ensino de cultura afro-brasileira e africana nas escolas, o tema ainda não é explorado suficientemente, deixando uma lacuna no estudo e valorização de temas raciais afro-brasileiros. Essa lei, em seu §1º afirma que

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracteriza formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e os negros e os índios na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas sociais econômicas e política, pertinente a história do Brasil (BRASIL, 2008, p.18).

Já são 16 anos desde a promulgação dessa lei e o que verificamos é a falta de conhecimento mais profundo sobre o tema, causando a dificuldade de discussão em sala de aula, além dos entraves estruturais da educação brasileira com suas raízes ideológicas racistas. Mesmo com a facilidade que a lei proporcionou de trazer a discussão para todas as disciplinas escolares e com a profusão de livros didáticos

e paradidáticos abordando o tema, há empecilhos para a sua implantação efetiva em todas as escolas.

Pensando nisso, desenvolvi um trabalho que busca o resgate e conscientização da identidade negra através da literatura, tendo como sujeitos os alunos de uma turma do 3º ano da Escola Municipal Presidente Itamar Franco. São 25 meninas e meninos, sendo 12 negros (as), 10 pardos(as) e 3 brancos(as) e brancas que participaram do plano, por meio da leitura de livros com temática étnico-racial e posterior discussão na Biblioteca. Esses livros podem contribuir para trabalhar a identidade desses alunos e alunas negros (as)/pardos(as), à medida que levantem a questão do empoderamento e informam sobre a rica contribuição dos negros para a história do Brasil. Os alunos e alunas dessa turma foram escolhidos(as) por conta da proximidade e familiaridade que já tinham com a biblioteca da escola e também pela receptividade da professora quando eu falei sobre o meu trabalho em uma reunião pedagógica na escola.

As crianças selecionadas para sujeitos do plano de ação possuem uma autoestima muito baixa. Para eles, assumir a sua negritude é optar por ser estigmatizado e discriminado, sendo mais fácil tornar-se “invisível” ou então ser da cor “marrom”, expressão já ouvida inúmeras vezes aqui na escola. Não é fácil assumir-se negro (a) no Brasil

Tenho 30 anos, mas sou negra há apenas 10. Antes, era morena. Minha cor era praticamente travessura do sol. Era morena para as professoras do colégio católico, para os coleguinhas – que talvez não tomassem tanto sol - e para toda a família que nunca gostou do assunto. Não identifiquei nada de africano nos costumes de minha família. Conclui que a ascensão social tinha clareado a nossa identidade. (SANTANA, 2016, p. 8).

Essa zona de aparente conforto, de não se assumir negra ou negro, é mais tarde confrontada pela brutal realidade brasileira, discriminatória, onde cada negro representa todos os negros e o branco segue normalizando e normatizando a sociedade. Como trabalhar com os estudantes essa rejeição e desprezo pela própria raça? Que ações podem ser efetivadas junto a esses estudantes, de maneira a promover uma reflexão mais significativa sobre o tema e contribuir para o aumento de sua autoestima?

Foi então que busquei desenvolver um plano de ação que contribua para o resgate da identidade negra, através de uma reflexão sobre o tema no ambiente escolar em que atuo, focando também na ancestralidade africana. O plano de ação visa promover entre os estudantes por meio da literatura, a conscientização e apropriação da cultura de respeito às diferenças étnico-raciais e de pertencimento racial e mais especificamente buscando dar realce e valorizar a cultura negra na escola e na sociedade, relatando as contribuições culturais dos(as) negros(as) para a construção do Brasil, conhecendo os valores e as tradições culturais através da literatura, promovendo uma reflexão que contribua para o resgate da identidade negra, além de desmistificar a inverdade disseminada pelo eurocentrismo que mostra o africano como um ser tribal, estático, parado no tempo, atrasado cientificamente e tecnologicamente.

5. Refletindo sobre as questões étnico-raciais

5.1. Branqueamentos da população brasileira



A Redenção de Cam – Modesto Brocos²

Em 13 de maio 1888 foi sancionada a Lei Áurea, determinando o fim da escravidão no Brasil. O processo de abolição da escravatura foi gradual e começou em 1850, com a Lei Eusébio de Queirós, prosseguindo com a Lei do Ventre Livre, a

²Pintura a óleo em tela de autoria do espanhol Modesto Brocos, representando o processo de branqueamento de várias gerações de uma mesma família através da miscigenação.

Lei dos Sexagenários e por fim a tão decantada Lei Áurea. Lei essa que não foi nenhum gesto magnânimo da Princesa Isabel e sim resultado da pressão da Inglaterra e resultado de uma negociação da Casa Real com os abolicionistas no sentido de salvarem o Império.

O Brasil foi o último país das Américas a “acabar” com a escravidão. Aportaram no Brasil durante o século XV e século XIX, período que durou o tráfico de escravos, 4 milhões de africanos escravizados, um número grandioso, levando em consideração que para os Estados Unidos chegaram menos de 400 mil africanos. O que fez essa vinda de pessoas escravizadas ser tão grande? Segundo o historiador Luiz Felipe de Alencastro as razões são diversas

A viagem de ida e volta para os portos brasileiros era 40% mais curta do que a dos navios saindo das Antilhas ou dos Estados Unidos, os quais enfrentavam turbulências na ida e na volta, quando atravessavam a zona equatorial. O Brasil também tinha mercadorias que eram trocadas por escravos, como tabaco e cachaça. Outro fator importante são as conexões do Brasil com os portos africanos. Quando a Corte portuguesa veio para cá, o Rio de Janeiro se tornou a capital do império português - isso incluía Angola, Moçambique... Também havia bases mercantis de interesse brasileiro lá - muito mais associadas ao Brasil do que a Portugal. Isso os americanos nunca tiveram. O negócio negreiro dos Estados Unidos era muito mais controlado pelos ingleses. O terceiro fator é o *boom* do café, que aumentou muito o tráfico negreiro para o Centro-Sul do Brasil. (Luiz Felipe de Alencastro, 2018).

Com o fim da escravidão no Brasil, institucionalmente falando, o questionamento que surge é o que fazer com a imensa população negra recém liberta? O Censo de 1872 revela que 58% da população moradora do país se declarava pardo ou preto e 38% se diziam brancos. Esse censo é o único documento oficial da época que retrata a população escrava nacional, apresenta os imigrantes separados por países de origem e traz um levantamento dos indígenas brasileiros. A população do Brasil nesse período era de 10 milhões de pessoas, entre elas havia 138.358 escravizados e 37.699 negros e negros alforriados (as), número ainda alto, mesmo com um ano da promulgação da Lei do Ventre Livre.

Não há nenhum levantamento oficial que forneça um número confiável sobre a população negra liberta em 1888, mas de acordo com os números apresentados 16 anos, no Censo de 1872, presume-se que esse contingente tenha aumentado. Diante disso, com essa população liberta, sem empregos e sem nenhuma política compensatória que os amparasse, dissemina-se o medo da elite dominante e

branca, medo esse que já vinha desde 1870, traduzindo-se em uma política de branqueamento através da imigração de europeus.

Esse medo do negro que compunha o contingente populacional majoritário no país gerou uma política de imigração europeia por parte do Estado brasileiro, cuja consequência foi trazer para o Brasil 3,99 milhões de imigrantes europeus, em trinta anos, um número equivalente ao de africanos (4 milhões) que haviam sido trazidos ao longo de três séculos. (BENTO, 2007, p. 32)

Segundo Frantz Fanon (1980), ter medo do negro é ter medo do biológico, pois os europeus associam os negros ao biológico e à sexualidade, aos desejos mais inconfessáveis e ao adormecimento das pulsões mais imorais. O judeu seria o intelectual e o negro o biológico, ligado ao sexo e teria como objetivo “engolir os brancos”, com sua fertilidade profícua e seu vigor físico.

Embalados pelo pensamento filosófico do francês Joseph Arthur de Gobineau (1855) e do criminalista italiano Cesare Lombroso (1876), começa no Brasil a delineação de uma Teoria das Raças. Os nomes mais destacados dessa teoria no Brasil foram João Batista Lacerda, Silvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Vianna.

A teoria de Gobineau (1869) pregava que o Brasil não teria progresso por conta da miscigenação da população, da degeneração da raça decorrente dessa mistura e da decadência que resultaria a mistura de raças diferentes. Em 1876 o italiano Cesare Lombroso publicou o Tratado Antropológico Experimental do Homem Delinquente, propagando pelo mundo a ideia de que, a partir de certas características físicas encontradas em alguns indivíduos, sobretudo mestiços, poderíamos detectar sua inclinação para o crime. Lombroso estigmatizou como criminosos indivíduos inocentes, que, por serem miscigenados foram marginalizados e tratados como seres amorais.

Sempre existiram teorias para fundamentar a exploração de homens pelo homem, porém, a defesa de uma raça superior, que tivesse justificativa científica e seguisse rigorosamente os métodos de observação biológicos e antropológicos, deu uma salvaguarda para que essas teses racistas e excludentes fossem divulgadas como verdadeiras. E nessa fonte de pretensos conhecimentos científicos “comprovados até na Europa”, alguns brasileiros começaram a sua política de

racismo e eugenismo, ao proporem a vida de imigrantes europeus para “clarearem” a raça.

Essa teoria do racismo científico, teve tanta aceitação que em 1890 foi publicado o Decreto nº 528/1890 e o Decreto-Lei nº 7.967/1945 autorizando avinda de mais de 4 milhões de europeus, tornando-se a maior imigração em massa no Brasil. Por outro lado, o ingresso de negros e asiáticos só podia ser permitido com a autorização do Congresso Nacional.

Portanto, percebe-se que o racismo, a eugenia, foi política de Estado e não uma ação isolada de estudiosos como João Batista Lacerda, Silvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Vianna. O desejo de apagar qualquer vestígio dos negros foi tanto que nos censos de 1900 e 1920 não houve qualquer pergunta que remetesse às questões raciais, como a autodeclaração de cor e raça.

Ano	Total	Cor/raça					Sem declaração
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
1872	9.930.478	3.787.289	1.954.452	3.801.782	-	386.955	-
1890	14.334.215	6.302.198	2.097.426	4.638.795	-	1.295.796	-
1900	17.438.434	-	-	-	-	-	-
1920	30.635.605	-	-	-	-	-	-
1940	41.236.315	26.171.778	6.035.869	8.744.365	242.320	-	41.983
1950	51.944.397	32.027.661	5.692.657	13.786.742	329.082	-	108.255
1960	70.191.370	42.838.639	6.116.848	20.706.431	482.848	-	46.604
1970	93.139.070	-	-	-	-	-	-
1980	119.011.052	64.540.467	7.046.906	46.233.531	672.251	-	517.897
1991	146.815.791	75.704.924	7.335.139	62.316.060	630.659	294.131	534.878
2000	169.799.170	90.647.461	10.402.450	66.016.783	866.972	701.462	1.164.042
2010	190.755.799	91.051.646	14.517.961	82.277.333	2.084.288	817.963	6.608

Quantidade de indivíduos segundo a cor/raça, ao longo dos diferentes censos demográficos -Brasil – 1872-2010. (Fonte: PETRUCCELLI, 2012; IBGE, 2010)

Desse modo, iniciou-se a política de branqueamento no Brasil das ditas “raças impuras”. Percebemos pelos dados da tabela que a intenção de “branquear” o Brasil deu resultado: de 26.171.778 milhões de habitantes brancos em 1940, passou-se para 42.838.639 milhões de brancos em 1960.

Segundo Ana Laborne (2014), a literatura sociológica e antropológica aponta que a mestiçagem e a ideologia do branqueamento tiveram fortes implicações sociológicas no conceito de raça e, conseqüentemente, na maneira como se configuram as relações raciais no Brasil. Diante de uma realidade de miscigenação racial, tornou-se desnecessária a regulamentação de regras formais de classificação racial. Segundo a autora, como resultado, a classificação racial no Brasil tornou-se

mais complexa, ambígua e mais fluida. Nessa perspectiva, é preciso considerar que as identidades raciais são construídas a partir de um complexo jogo de semelhanças e diferenças, de aproximações e distanciamentos, sempre levando em conta as diferentes maneiras com que essa diversidade é tratada pela sociedade (GOMES, 2002). Nosso país se destaca pela sua intensa mestiçagem, heterogeneidade sociocultural e pela profunda desigualdade social que caminha lado a lado com essa miscigenação. No entanto, para Kabengele Munanga (2006, p. 18), a cor não é uma questão biológica, mas uma das “categorias cognitivas herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível.” Nesse sentido, não é admissível basear-se na mestiçagem da população brasileira para negar a constituição de identidades, pois, como podemos observar, este é um processo social e historicamente localizado.

Para Maria Aparecida Bento (2002, p. 52), “branqueamento e ascensão social aparecem como sinônimos.” Segundo a autora, quanto mais o negro ascende socialmente, mais ele incomoda. Na verdade, nesses momentos ele passa a ocupar um espaço socialmente destinado aos brancos, e isso, em algumas situações, causa estranhamento. Ainda de acordo com a autora, no contexto da branquitude são construídas imagens e ideias estereotipadas sobre os lugares passíveis de serem ocupados por pretos, pardos e brancos. Quanto menos “subalternizado” é o lugar, menor é a expectativa social de encontrarmos um negro (preto ou pardo) ocupando-o.

5.2. Democracia Racial?

Persiste até hoje no Brasil o mito da democracia racial, paraíso onde não há negros, nem pardos, nem brancos, nem amarelos, apenas brasileiros. Esse mito foi alavancado com o livro do sociólogo Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, lançado em 1933, resultando na aceitação entre os brasileiros de que há fatores limitadores para a ascensão social como o gênero e classe social, mas que a discriminação racial não é entrave para um negro “subir na vida”. Há várias correntes que interpretam a “democracia racial” com olhar bem diferente, tais como as que acreditam que seja uma perpetuação e naturalização das hierarquias sociais e outras que pregam a importância de lembrar que a sociedade brasileira foi formada

em bases híbridas e que, portanto, seria livre de preconceitos raciais. Esse dualismo é marcante nas discussões acerca de Casa Grande & Senzala.

No começo dos anos 50, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, realizou uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil associadas à agenda antirracista formulada no final dos anos 1940. Dessa pesquisa fez parte Florestan Fernandes como coordenador professor da USP, que em seu resultado reinterpreto Casa grande & senzala como uma fábula da convivência harmônica entre contrários, por meio de análises empíricas, não só comprovando a existência de racismo no Brasil, como também demonstrando que esta variável era um fator determinante das relações sociais no país. Segundo Fernandes (1984), que estudou a situação do negro à luz da doutrina marxista, não haveria democracia, sem se reparar a mazela do racismo perpetuado na sociedade brasileira

O negro vai ser sempre, enquanto não houver democracia no Brasil, o nosso melhor ponto de referência para determinar que o Brasil não é uma sociedade democrática. (...) Uma democracia deve ser um regime político, econômico, cultural, social que permite estabelecer igualdade entre todas as raças. (Entrevista para o programa Vox Populi, 1984).

As opiniões contrárias à teoria da democracia racial foram se aprofundando e em meados dos anos setenta, o brasilianista Thomas Skidmore publicou o livro Preto no branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro. Ele fala sobre a tão decantada miscigenação e juntamente com ela um consenso sobre a “democracia racial”, gerando a falsa impressão de que não há racismo no Brasil. Skidmore acrescenta que a pretensa democracia racial, nada mais foi que um subterfúgio usado pelas elites brancas com o intuito de enfraquecer qualquer sensação de pertencimento racial e também para mascarar a opressão praticada contra os afrodescendentes. Admitir que há preconceito racial no Brasil é tabu, mas o preconceito brasileiro é muito pior do que o preconceito norte-americano (SKIDMORE,1976).

5.3. Identidades Raciais

Nesse contexto, falar sobre identidade racial é uma tarefa espinhosa, já que é um termo em constante mutação, pois conforme afirma Munanga (2003), a identidade é construída por aspectos internos e externos, ou seja, há a auto

definição e a identidade atribuída, ambas perpassadas por fatores políticos, sociais e históricos próprios de cada sociedade, justificando assim a volatilidade do tema. Munanga (2003, p.16) afirma que identidade racial “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”, afastando então toda a conotação biológica ou genética do termo.

A identidade está sempre em mutação, não existe completude, não existe ponto final em sua construção,

Ao invés de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa, em seguida, a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. Esta visão problematiza a própria autoridade e a autenticidade que a expressão “identidade cultural” reivindica como sua. (HALL, 1996, p. 68)

O preconceito e a discriminação racial sofridos pelos negros e negras, fazem com que vivam em conflito quanto á sua identidade. Não é fácil assumir-se negro no Brasil. Para que comece o processo de sensibilização quanto às discriminações raciais que vivem, será necessário dentre outras coisas, que os estudantes vivenciem alguma situação de extrema discriminação, ou que estudem sua ancestralidade tendo conhecimento do que realmente é a história do povo africano e assim, talvez tomar um posicionamento empoderado e consciente sobre a questão.

5.4. Representação do negro na literatura brasileira

Em 2018, segundo um levantamento feito com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, o Brasil tinha 19 milhões e 227 mil pessoas que se declararam negros e negras, totalizando um aumento de 32% em relação a 2012. São números fortes, contundentes e que explicitam a força numérica da população negra e ao mesmo tempo demonstram como as políticas afirmativas influenciam na declaração de cor e raça. Porém, em contrapartida, isso não se traduz em vários quesitos de representatividade de negros, incluindo a literatura no Brasil.

A literatura surge como uma grande aliada para perpetuar preconceitos contra os negros e negras, seja pela naturalização de estereótipos ou pela ausência

de personagens negros em obras literárias e também pelo número reduzido de autores negros e negras. Uma pesquisa³ do Grupo de Estudos de Literatura Contemporânea da Universidade de Brasília, constatou que 70% das obras publicadas por grandes editoras brasileiras entre 1965 e 2014 foram escritas por homens 90% brancos e que compuseram os personagens quase que a sua total semelhança: 60% das histórias são protagonizadas por homens e 80% brancos.

Os personagens contemporâneos da literatura brasileira são na sua maioria brancos, como evidencia a tabela 1. Não pertinente refere-se a não humanos.

TABELA 1—Cor das personagens		
Branca	994	79,8%
Negra	98	7,9%
Mestiça	76	6,1%
Indígena	15	1,2%
Oriental	8	0,6%
Sem indícios	44	3,5%
Não pertinente	10	0,8%
Total	1.245	100%

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”

Além de aparecerem pouco como personagens, os negros quando aparecem são estereotipados, sempre como uma forma de dominação dos brancos

sobre os negros. Os principais estereótipos, segundo Brandino(2018)⁴, são os seguintes:

- Escravo nobre: aqui o negro seria aquele que é fiel, manso, que supera todas as adversidades e vence a crueldade dos senhores tornando-se branco como os seus algozes;
- Negro vítima: criado para exaltar o projeto abolicionista, o negro é retratado também com a submissão servil, vítima de um sistema desumano;
 - O negro infantilizado: subalterno e serviçal;
 - O negro animalizado, hipersexualizado e pervertido.

Além dos estereótipos citados acima, há, nas ocupações das personagens negras uma atividade constante: a criminalidade.

Bandido/contraventor	20	20,4%
Empregado (a) doméstico(a)	12	12,2%
Escravo	9	9,2%
Profissional do sexo	8	8,2%
Dona de casa	6	6,1%
Artista	6	6,1%
Estudante	5	5,1%
Escritor	4	4,1%
Governante	4	4,1%

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”

Há atualmente uma falta substancial de personagens negras na literatura brasileira e de escritores e escritoras também

⁴ Luiza Brandino é Professora de Literatura. Representação do negro na literatura brasileira. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/a-representacao-negro-na-literatura-brasileira.htm>> Acesso em: 27 nov. 2019.

Quando os negros são representados, costumam aparecer em posição secundária no texto (não são os protagonistas muito menos os narradores) e em situação subalterna na trama (restringindo-se a algumas posições estereotipadas, como as de bandido, prostituta e doméstica, por exemplo). Na análise das exceções – as poucas narrativas onde os negros aparecem como figuras centrais –, pode-se encontrar, ainda hoje, a reprodução acrítica de representações sociais estereotipadas sobre os negros, que, de algum modo, reforça e legitima o preconceito racial; mas encontra-se, também, a apropriação crítica dos discursos racistas, em narrativas que, através da paródia, buscam justamente denunciar e desarticular o sentido perverso dessas construções(DALCASTAGNÉ, 2008).⁵

Sempre procurando estereótipos sobre os negros, os escritores e escritoras brancos e brancas fazem uso de recursos mais acessíveis na narrativa tais como

O heroísmo épico, que faz do racismo uma das adversidades que o protagonista supera; o apelo romântico aos sentimentos, com a produção de uma empatia capaz de ultrapassar a barreira do preconceito; e, finalmente, a compreensão, que se estabelece pelo reconhecimento da força e da ambiguidade da personagem. (DALCASTAGNÉ, 2008).⁶

6. Uma biblioteca que se reinventa: buscando um pensamento crítico

A minha proposta de intervenção, começou a se delinear a partir de março de 2019, quando colhi a assinatura da diretora autorizando as ações que eu desenvolveria. A linha de trabalho por mim adotada é a qualitativa, partindo do pressuposto, segundo Chizzotti (2006) de que “a abordagem qualitativa entende que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto. Não há como transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, sem a pesquisa” (CHIZZOTTI, 2006, p. 5). Dentro da pesquisa qualitativa surgiu uma corrente, por volta do século passado, que colocou em dúvida o método positivista de Comte e a interpretação de fatos sociais como coisa de Émile Durkheim, ressaltando que tais pensamentos e métodos não se adéquam às singularidades das Ciências Humanas. Desejos, vontades, subjetividades, não tem como se quantificar, não são fatos frios e objetivos.

⁵ Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434/8336>.> Acesso em: 25 de novembro.

⁶ Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434/8336>.> Acesso em: 25 de novembro.

Nesse sentido, elaborei um projeto literário e apresentei à diretoria, onde eu adquiriria livros de uma autora e em parceria com a professora de literatura do sexto ano utilizaria os títulos nas aulas de Literatura das três turmas. Então, escolhi uma dessas turmas do sexto ano para aplicar minha ação, usando os livros como ferramenta para uma posterior discussão, depois da leitura dos mesmos. Escolhida a turma, passei a observá-los dentro da biblioteca, já dando início à fase prática do trabalho. A professora levava a turma toda sexta-feira, sempre no terceiro horário, para a biblioteca e ela me sugeriu que eu escolhesse 10 alunos/as de uma turma de 29 estudantes para serem sujeitos de meu trabalho. Concordei, mas não atinei para a inviabilidade que isso acarretaria para o meu estudo e não notei também que havia uma seleção da professora para que eu não perdesse o controle da situação, uma vez que a turma é muito agitada e de difícil trato com relação à disciplina. Escolhidos os 10 alunos e lidos os livros começamos a conversar em ambiente separado dos outros alunos sobre o que acharam da leitura. Relatei a minha primeira impressão da conversa que tive com esses educandos para a minha orientadora e ela me aconselhou a fazer com a turma inteira e não apenas com os selecionados. Conversando com a professora dessa turma, senti pouco entusiasmo em que eu aplicasse o trabalho com todos os estudantes e reprocesssei tudo o que eu tinha feito e ressignifiquei o que eu pretendia de verdade com o plano de ação. Conforme Neto,

Nesse sentido, uma pesquisa não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas (NETO, 2002, p. 23).

Foi então que eu passei a ver outras turmas com as quais eu poderia atuar e conferi uma nova dimensão ao meu trabalho, que até então estava centrado somente em estudantes, não diversificando as ações que eu poderia implantar e sem dar destaque ao meu local de trabalho que é a biblioteca.

Escolhi então a turma com a qual eu atuaria mais especificamente, alunos e alunas do 3º ano, com uma idade média de 8 a 9 anos cada. O novo formato de meu trabalho dava uma amplitude e alcance maior, pois estava aberto para qualquer turma ou pessoa que fosse à biblioteca.

Optei por um estudo de campo onde eu observaria o comportamento de alunos e alunas, frente à exposição de livros com temáticas étnico-raciais que realizei na biblioteca.

Escolhida a turma e estipulado o que eu faria, passei para a fase prática, de ações e observações. No dia 27 de junho de 2019, comecei uma exposição de livros com temática africana na biblioteca em duas estantes: a primeira, mais voltada para alunos e alunas do 2º ciclo (6º ao 9º ano) e a outra, no espaço infantil, mais voltada para estudantes do 1º ciclo (1º ao 5º ano). Não fiz divulgação, apenas coloquei nas prateleiras de destaque, vários livros com essa temática e nas demais estantes livros diversificados. Fiquei esperando as turmas que tinham horário marcado, comparecerem para eu verificar o grau de interesse que os livros despertavam e se haveria empréstimos dos mesmos. Todo o processo foi devidamente registrado no meu diário de campo. Segundo Otávio Neto (2002), o diário de campo é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. Ainda na perspectiva do autor, o diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais ricas forem as anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. Nesse sentido, me apropriei enquanto metodologia dentro da pesquisa qualitativa a observação participante. De acordo com Cruz (2002), a observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto.

Etapas do projeto/Análise de dados

Foram várias as etapas de implantação do plano. A primeira foi a escolha da turma com a qual eu atuaria, alunos e alunas do 3º ano, com uma idade média de 8 a 9 anos cada. Essa turma foi escolhida por conta da familiaridade que já tinham

com a biblioteca e também por conta da afinidade da professora com o tema do meu trabalho. Escolhida a turma passei para a fase prática, de ações e observações.

Primeiro momento: No dia 27 de junho de 2019, comecei uma exposição de livros com temática africana na biblioteca em duas estantes: a primeira, mais voltada para alunos e alunas do 2º ciclo (6º ao 9º ano) e a outra, no espaço infantil, mais voltada para estudantes do 1º ciclo (1º ao 5º ano). Não fiz divulgação, apenas coloquei nas prateleiras de destaque, vários livros com essa temática, e nas demais, livros diversificados. Fiquei esperando as turmas que tinham horário marcado comparecerem para eu verificar o grau de interesse que os livros despertavam e se haveria empréstimos dos mesmos. Torna-se relevante a necessidade de circulação das publicações de livros que abordem as africanidades, afinal, convivemos com os mais variados traços da cultura africana em nosso dia a dia, como palavras de origem banto, por exemplo, algumas brincadeiras, gastronomia e outros costumes e expressões artísticas que foram repassados através das gerações.

Nas obras infanto-juvenis contemporâneas, podemos encontrar textos oriundos da tradição oral africana, por exemplo, adaptações feitas a partir dos mitos, das lendas e de contos. É também comum encontrar histórias que nos permitem ver uma ressignificação da personagem negra. Elas passam a ser personagens principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas, fugindo da representação do primeiro momento, em que aparecia sempre de lenço e avental. Nas narrativas aparecem e passam por faixas etárias diferentes: crianças, adolescentes, mulheres negras. Um outro traço relevante é a ênfase na importância da figura da avó e da mãe na vida das personagens. Podemos notar uma valorização de um outro tipo de beleza e estética, diferentemente do segundo período em que se valorizava a beleza com traços brancos. As personagens negras são representadas com traços de estilo africano, penteados e trajes variados (JOVINO, 2006, p. 189).

Quando assistimos a filmes, comemos uma comida típica de alguma região, ouvimos músicas ou lemos um determinado livro, estamos apreciando conhecimentos e saberes sobre várias culturas, ou seja, estamos convivendo com a diversidade. A criança é exposta a esses conhecimentos desde bebê, já que ela percebe o mundo através do toque, degustando, observando, ouvindo, experimentando, enfim, aprende e conhece coisas novas a todo tempo, aprende de forma naturalizada sobre diferentes culturas, estéticas e costumes. As crianças refletem comportamentos adquiridos nos diferentes contextos sociais em que se

encontram, desde o familiar, sua comunidade e até mesmo as suas relações de amizade, ou seja, acabam reproduzindo atitudes e preconceitos, que nem ao menos sabem como surgiram e o porquê de existirem, mas que também não são estáveis e mudam ao longo do tempo.

Segundo momento: 1ª Turma|(Tarde)

Neste dia, às 13h20min chegaram 24 alunos e alunas do 4º ano. Entraram e como sempre, correram para as prateleiras do espaço infantil. Notei certa surpresa ao verem títulos diferentes. Marielle me perguntou bem baixo: “por que hoje só tem esses livros?” Infelizmente, ainda é raro no cenário atual da educação, ver em sala de aula serem trabalhados livros que trazem algum personagem negro e muitas das vezes quando é feito uso desse material o negro está sendo apresentado de forma estereotipada de maneira que a cultura do povo africano e de seus descendentes não é compreendida e nem valorizada pelos leitores dessas obras. Foram pouco manuseados, as atenções voltadas mais para os livros de fábulas e a Turma da Mônica. Terminado o horário de biblioteca, quatro alunos levaram emprestados livros com temática africana: O Cabelo de Lelê (2) e Rapunzel e o Quibungo (2). A Lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as disciplinas da Educação Básica. Essa lei é uma conquista dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, este que ressalta o quanto é importante a valorização e o reconhecimento da população negra na sociedade brasileira.

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. E erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (NASCIMENTO,1993, p.11)

Terceiro momento: 2ª Turma (Tarde)

No segundo horário, 14:20 h, chegaram 21 alunos e alunas do 3º ano. Essa turma tem uma professora que sempre pede a um monitor da Escola Integrada que conte histórias para as crianças e ele escolhe um livro, sem muito texto para ler. Como havia os livros já expostos, ele escolheu o Cabelo de Lelê. Leu, fez a sua performance e os alunos e alunas comentaram o livro de forma espontânea. Marielle⁷: “cabelo a gente tem de todo jeito, não é só cabelo liso”. Áurea Carolina: “vou contar essa história da Lelê pra minha prima que implica com meu cabelo, só por que ela tem cabelo bom”. Ao final, dois alunos levaram os livros expostos: Madiba, O Menino Africano (2).

Dia 28 de Junho, período da manhã, recebo as turmas do 2º ciclo, que são alunos e alunas do 6º ano. Essas turmas do 6º ano são compostas por estudantes já habituados à biblioteca, eles frequentam todas as sextas-feiras, trazidos pelas professoras e são leitores curiosos e exigentes. Mesmo sem a obrigatoriedade de virem com horários já marcados, são usuários frequentes. A Literatura utiliza a linguagem como um instrumento de comunicação e interação. Não está alheia ao seu papel social, sendo assim, uma manifestação indispensável para a difusão da cultura e para a democratização do conhecimento. De acordo dicionário Míni Aurélio (2007, p.519) Literatura: “Arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou em verso. Conjunto de trabalhos literários dum país ou de uma época.”

Quarto momento: Às 08:15 da manhã, vieram 26 alunos e alunas do 6º ano C. Chegaram com a professora e com atividades para serem feitas nesse período na biblioteca. Não houve circulação entre as estantes, foram direto para as mesas, lerem os livros que eu já havia escolhido anteriormente, para um trabalho de redação. Ao final do horário, começaram os empréstimos e um aluno, muito intrigado, me perguntou o motivo “daqueles livros estranhos” estarem expostos. Foram emprestados três livros com temática africana: O Cabelo de Lelê, que segundo a Marielle, que o pegou, “lembrava minha infância, pois lia demais esse livro na outra escola que estudei”. Cinderela e Chico Rei e Rapunzel e o Quibungo foram os outros dois livros emprestados.

⁷ Nomes fictícios adotados pela autora, com o objetivo de resguardar as identidades das sujeitas.

Quinto momento: 09:40 da manhã foi a vez dos 24 alunos e alunas do 6º ano A. Essa turma é composta de crianças muito inquietas e noto que há um certo constrangimento da professora em tentar colocar ordem no caos que se instaura na Biblioteca. Sem atividades programadas, ficam à vontade para circularem e escolherem o que quisessem ler. E, talvez pela liberdade de poderem manusear os títulos, essa turma foi a que demonstrou maior estranhamento com os livros expostos. Ficavam em frente a estante, olhavam, mas não tocavam nos livros. Por fim, na hora do empréstimo, três estudantes levaram O Cabelo de Lelê, Madiba, o Menino Africano e Cinderela e Chico Rei.

Quinto momento: Às 10:26 chegou a última turma da manhã, os estudantes do 6º ano B. Esse é o último horário e sempre é confuso o atendimento, devido à proximidade do fim das aulas. Os alunos e alunas estão mais agitados. Não tinham atividades programadas e puderam escolher o que quisessem ler. Essa foi a turma que mais demonstrou interesse pelos livros de temática africana, tiraram das estantes, sentaram-se e leram. Porém, na hora do empréstimo apenas um foi levado: O Cabelo de Lelê.

No Dia 02 de julho entrei de férias, retornando dia 02 de agosto. Dia 12 de agosto retomei a exposição e comecei os preparativos para a ação com os alunos e alunas do 3º ano. A ação consistia em uma contação de história e em uma atividade lúdica de confecção de pulseiras e colares de contas. Dia 14 de agosto obtive da direção da escola a autorização para a compra do material (contas e cordões) e já escolhi o livro para ser trabalhado, Rapunzel e o Quibungo⁸, além de acertar com o Wellington, monitor da Escola Integrada e talentoso contador de histórias, a data e o horário para a nossa atividade. A obra é uma releitura do conto “Rapunzel”, dos Irmãos Grimm e a novidade está no aproveitamento de personagens tipicamente brasileiros, desde o local da história – litoral da Bahia – passando pela troca da bruxa pelo Quibungo, monstro que tem um buraco nas costas, onde joga as crianças que come. Mesmo com todas as alterações o encanto permanece: uma bela moça prisioneira em uma torre reencontra a esperança de liberdade depois do encontro com um príncipe.

⁸ O Quibungo é uma espécie de Bicho-Papão negro, um visitante africano inesperado que foi morar na Bahia e terminou fazendo parte da lenda local.

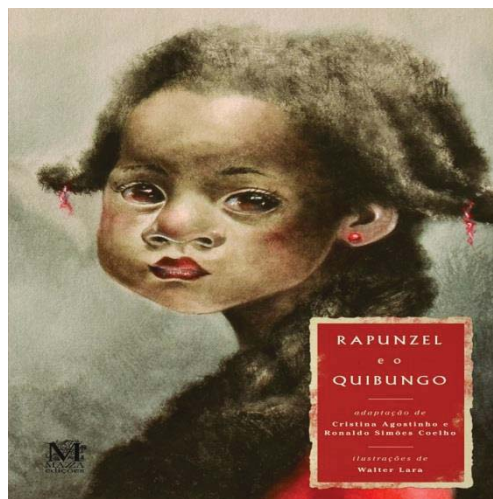


Figura 1- Rapunzel e o Quibungo

A data escolhida foi dia 22 de agosto, uma quinta-feira, dentro do horário já usual de visitação dessa turma à biblioteca. Por volta das 14:10 vieram cerca de 26 alunos e alunas, demos início à contação de história do livro escolhido e coloquei em cada mesa quatro exemplares, para que acompanhassem a narrativa e as ilustrações, que são muito bonitas. Durante a contação, percebi o quanto a turma se envolveu através dos comentários, das risadas e das expressões faciais.



Figura 2-Acervo pessoal da autora

Terminada a contação, a professora iniciou uma roda de conversa, como sempre faz ao final da leitura de livros. Ela começou perguntando quem queria falar e a turma inteira se manifestou, cada um e uma querendo falar primeiro. Por fim, Marielle, negra, falou: “está vendo (dirigindo-se a um colega), eu sempre disse que existem princesas negras, e que não são só as loiras que são princesas!” O menino virou-se e disse: “você não é princesa, mesmo que tua mãe te chame, você não é princesa”. Com a fala do menino, instaurou-se uma algazarra, das meninas negras e

brancas contra a opinião dessa criança. Os livros estão repletos de personagens que estereotipam e estigmatizam os negros. Para mudar esses paradigmas da literatura, basta selecionarmos livros cujo tema e personagem valorize as belezas do negro, suas qualidades e capacidades resgatando assim, a dignidade das diversas etnias africanas, ou seja, falta à criança afro o modelo de “Belo Negro”.

As imagens das narrativas literárias, quando utilizadas adequadamente, longe de uma visão etnocêntrica, branqueadora, a qual é quebrada nessas obras, oferece ao leitor re(a)presentações positivas do negro, do descendente de africanos, possibilitando ao branco uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, e a este elevação da autoestima e resgate de sua cultura.(SOUSA, 2001, p. 211-212)

A professora teve que intervir e estimulou a continuação da conversar, procurando desconstruir o ideal de beleza que nos foi, por tantos anos, imposto pela mídia e pela sociedade em geral. Esse discurso insiste na ideia de que belos são somente aqueles que possuem características da “beleza europeia” e tudo o mais que foge a essas características não tem beleza nem valor. “A ideologia, ao promover o estereótipo, leva o estereotipado a internalizar sua imagem negativa, idealizada com o objetivo de inferiorizá-lo e oprimi-lo.” (CAVALLEIRO, 2006, p. 63). Situações que aparentam ser uma “simples algazarra de criança”, como por exemplo: dissimulações, piadinhas quanto à aparência do cabelo, o formato do nariz, a cor da pele e o “cheiro” da criança negra, muitas vezes encobrem o racismo oculto, abrindo as portas para manifestar ideias preconceituosas.



Figura 3-Acervo pessoal da autora.

Áurea Carolina fez um comentário interessante: “na outra história a Rapunzel é uma princesa, nessa não é, é filha de gente comum”. Talíria Petrone retrucou: “no livro diz que é filha de vendedores, mas acho que no fundo ela não é filha deles e sim de um rei”. Carolina de Jesus completou: “ela pode ser princesa, mesmo que não seja filha de rei”. Observei que as meninas se identificaram com a Rapunzel negra, já os meninos não se envolveram com o príncipe negro que busca salvar a heroína. A identificação deles foi com o Quibungo, o monstro que rapta a Rapunzel e a mantém aprisionada em uma torre. A conversa evoluiu e a professora indagou o que tinha sido mais marcante na história. A resposta veio de supetão e cada um e uma queria falar mais alto: “ a cor da princesa”, “o local da história, a Bahia”, “o monstro com uma boca nas costas”, “ a queda do monstro e do príncipe”, “Rapunzel desobedeceu os pais, por isso o monstro pegou ela, foi castigo”, “prefiro a outra Rapunzel, ela sofre mais”, “essa história foi curta demais”, “achei os desenhos bonitos, mas a Rapunzel não é bonita e o príncipe também não é bonito”. Foram muitos os comentários e enfim resolvemos lançar a ideia de fazermos colares e pulseiras de contas, igual o colar que o príncipe leva para Rapunzel. Nessa hora eu vi dezenas de olhos brilhando e procurando o livro pra verem o colar e fazerem igual. Percebi também que mesmo com a identificação dos meninos com a valentia do Quibungo, na hora de fazer as pulseiras, o entusiasmo foi o mesmo das meninas.

Desde o início da contação, passando pelas conversas, até a feitura das pulseiras, notei uma menina negra, muito acanhada, tímida e que chamarei de Marielle. Ela não abriu a boca em nenhum momento, não sorriu, não esboçou nenhuma reação nem de alegria, nem de tristeza, só apatia.

Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta. (GOMES, 2001, p. 93).

A sociedade brasileira “apenas” reproduz o modelo de beleza “ideal” branca que está estampada nas revistas, novelas, no cinema e em todos os meios predominantes de comunicação. Essa reprodução internaliza nas crianças uma “suposta superioridade” da raça branca. Num primeiro momento essa prática não

aparenta perigo, mas, com o passar dos anos ela poderá prejudicar seriamente o processo de socialização desse jovem negro a ponto de muitos deles tentarem negar a sua própria raça. É dever de todos nós, cuja profissão é educar e zelar, promover uma educação de fato igualitária a todas as crianças, desde os primeiros anos escolares, independentemente de seu tom de pele, classe social e origem. Nessa faixa etária que abrange a educação (8 a 9 anos), as crianças se tornam vítimas fáceis e frágeis dos estigmas e preconceitos vindos de seus alcoses, dentre eles, aqueles que deveriam educar e proteger: o professor.

Mas no momento que começaram a fazer as pulseiras, as feições de Marielle tomaram outra forma. Sorria e foi a que terminou mais rápido o seu colar e partiu pra fazer a pulseira. Por fim, puxou pela minha roupa timidamente e pediu que eu tirasse uma foto dela com o colar e falou depois da foto: “estou bonita igual uma princesa”.



Figura 4-Acervo pessoal da autora

Os meninos, mesmo com todo o entusiasmo, faziam questão de frisar: “estou fazendo esse colar pra minha mãe,” ou então faziam e davam para as meninas, sempre tentando resguardar a “masculinidade”, onde homens não fazem pulseiras, homens não se adornam.

Apenas quatro fizeram e usaram as pulseiras. Entre as meninas, todas fizeram e usaram de imediato. O sinal tocou e mesmo assim tive que ficar por mais dez minutos, esperando algumas crianças terminarem.

Passada essa fase da ação, avancei para a última fase, com a mesma turma. Coloquei novamente os livros em exposição, dia 19 de setembro, e fiquei observando qual seria o grau de interesse por conta da atividade anterior. Chegaram no mesmo horário e dessa vez não senti mais as expressões de espanto com os

livros. Manusearam mais e na hora dos empréstimos, quatro títulos dos livros selecionados foram levados, representando um avanço frente aos empréstimos anteriores.

7. Considerações finais

Desenvolver esse trabalho foi um aprendizado de vida para mim. Estudar teorias, teóricos e teóricas que abordam as questões étnico-raciais e questionar qual o meu papel, enquanto branca, detentora de privilégios, me levou a uma imersão em mundos diferentes e a chance de perceber o quanto, como nação, estamos atrasados(as). Não há inocência ou ignorância na fala de um racista. Há raiva, medo, vontade de ter exclusividade em alguns privilégios e mais que tudo, há o desamor.

O passo a passo do meu trabalho na Escola Municipal Presidente Itamar Franco, não foi cercado só de sucessos. Houve desacertos, decepções, porém, mais que tudo houve muita interrogação de minha parte sobre as formas que poderíamos adotar para que mitigássemos a dor de quem, por não se identificar como negro ou negra, sofreria mais tarde com as agruras do racismo. O racismo não é só o individual, nem só o institucional, mas é sobretudo um racismo estrutural, um racismo perverso e levado a cabo pela sociedade e governos ao longo dos tempos. Segundo Almeida (2016)

o racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida.

As instituições são racistas porque a sociedade é racista, não há racismo só de pessoas ou só de determinados governos.

Durante o período que implantei esse trabalho na escola, concomitantemente e atendendo os anseios da direção, chamei a Professora Rosa Margarida⁹ para ministrar um curso de formação aos professores, relacionado à Lei 10.639/03. Antes, em reunião, foi cobrado dos professores e professoras um maior engajamento na aplicação da Lei em sala de aula, uma maior discussão sobre a

⁹ Rosa Margarida é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Possui Pós Graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pela PUC-MG e é autora de livros com temática étnico-racial, como o Alfabeto Negro, Almanaque pedagógico afro-brasileiro, etc.

questão étnico-racial. Por isso, a ida da Professora Rosa. Nessa formação, senti certo desinteresse em relação às informações que estavam sendo repassadas. As razões para esse desinteresse, para esse tédio em relação ao tema são inúmeras. Entre os entraves que surgem na implementação desta lei podemos citar o conflito com a sociedade real, que ainda se fundamenta e organiza-se com base em preconceitos raciais e sociais, tanto no currículo oficial, quanto no currículo oculto¹⁰. Há que se ter força e coragem para não desanimar e assim agi. Com desassombro, implantei e realizei meu trabalho e vi que isso rendeu um ganho muito bom para as crianças envolvidas. Ganho que se reveste de alegria ao chegarem na biblioteca e dizerem, por exemplo: “tia, quando vai ter outra história da Rapunzel?” ou então a Marielle falar, bem mais desenvolta, “não vou mais querer alisar o cabelo”. Ainda, a enorme alegria quando uma professora de Geografia expressa o desejo de que o meu trabalho se estenda à todas as turmas da tarde, com alunos do 1º ao 4º ano, lendo livros, ouvindo histórias, ressignificando o seu pertencimento racial e mais que tudo, sendo respeitados e se fazendo respeitar, afinal de contas nosso sonho é tão grande quanto o de Abdias Nascimento

[...] Para a infância negra
construiremos um mundo diferente
nutrido ao axé de Exu
ao amor infinito de Oxum
à compaixão de Obatalá
à espada justiceira de Ogum

Nesse mundo não haverá
trombadinhas
pivetes
pixotes
e capitães-de-areia.”.

Olhando no espelho (1980), Abdias Nascimento.

¹⁰O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes ... o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. (Silva, 2003)

8. Referências:

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, TJ: Vozes, 2002.

BRANDINO, Luiza. *A representação do negro na literatura brasileira*. *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/a-representacao-negro-na-literatura-brasileira.htm>>. Acesso em 27 de novembro de 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

DALCASTAGNÉ, Regina. *Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea*. Disponível em; <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434/8336>> Acesso em: 25 nov. 2019.

GOMES, Nilma. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de esteriótipos ou resignificação cultural?* In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 21. Rio de Janeiro: 2002.

GONÇALVES, S. C.; DA SILVA, P. A. *AS DIFICULDADES DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES*. *CSONline - REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, n. 28, 20 mar. 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17447>>. Acesso em 03nov. 2019.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural e Diáspora*. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.24, p.68-75, 1996. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2019.

IBGE Biblioteca. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes>>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. *BRANQUITUDE EM FOCO: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. Belo Horizonte, 2014. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG: Belo Horizonte, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS9TDHHV?show=ful>>. Acesso em: 06 novembro de 2019.

MATOS, Deborah Dettma. *Racismo científico: O legado das teorias bioantropológicas na estigmatização do negro como delinquente*. *ANNEB / BAHIA - Aliança de Negras e Negros Evangélicos do Brasil / Bahia*. Disponível em:

<<https://annebahia.blogspot.com/2011/09/racismo-cientifico-i.html>>. Acesso em 17 nov. 2019.

Mbembe, A. 2017. *Necropolítica*. *Arte e ensaios*, 2(32). Disponível em:<<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>> . Acesso em: 19 nov. 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, K. (2003). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ.

NASCIMENTO, Elisa. Larkin. *A África na escola brasileira*. RJ: Seafro, 1993.

NETO, Otávio Cruz. *O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação*. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

OVINO, Ione da Silva. *Literatura Infanto-juvenil com personagens negros*. In: LIMA, Maria Nazaré; SOUZA, Forentina (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ROSSI, Amanda. *Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária*, diz historiador. BBC News Brasil. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

SOUSA, Andréia Lisboa. *Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos*. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SENKEVICS, Adriano. *A cor e a raça nos censos demográficos nacionais*. Geledés – Instituto da Mulher Negra. Disponível em :<<https://www.geledes.org.br/cor-e-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.