

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

SHIRLEI MARTINS DUARTE

LITERATURA E DIVERSIDADE: um olhar sobre algumas obras destinadas ao público da
Educação infantil

Belo Horizonte
2019

SHIRLEI MARTINS DUARTE

LITERATURA E DIVERSIDADE: um olhar sobre algumas obras destinadas ao público da Educação infantil

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Profª. Dra. Karla Cunha Pádua
Co-orientadora: Profª. Dra. Santuza Amorim Silva

Belo Horizonte
2019

Dissertação apresentada ao programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Karla Cunha Pádua – UEMG – Orientadora

Prof. Dra. Santuza Amorim Silva- UEMG - Co-orientadora

Prof. Dra. Daniela Amaral Silva Freitas – UFRN - TITULAR

Prof. Dra. Janayna Alves Brejo – UEMG - TITULAR

Prof. Dra. Miria Gomes de Oliveira – UFMG – SUPLENTE

Prof. Dra. Daniela Perri Bandeira – UEMG – SUPLENTE

Belo Horizonte 28 de fevereiro de 2019

Dedico essa pesquisa a Deus, meu criador, me soprou com um fôlego de vida, em mim foi meu sustento, me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa vencida! Agora, mudam-se as metas e as expectativas para novas conquistas. Como Pedagoga, sei o quanto são importantes as pessoas em nossa vida: não há ser humano no mundo capaz de levar a vida isoladamente. É com essa certeza que agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado força e me guiado nesta longa caminhada; a toda minha família, por serem minha base e sustentação; à universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram os conhecimentos adquiridos ao longo destes anos; aos mestres, pelos ensinamentos transmitidos; às minhas professoras-orientadoras, **Profa. Dra. Karla Cunha Pádua e Profa. Dra. Santuza Amorim Silva** por me conduzirem na construção deste trabalho com suas orientações e incentivos; ao **Prof. Wander Augusto** que acreditou em mim e não me deixou desistir. Muito obrigada!

“Ensinar é um exercício de imortalidade, de alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.” (Rubem Alves).

“A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra.”

Nelly Novaes Coelho

RESUMO

Este estudo visa realizar uma análise do kit de literatura Afro-Brasileira disponibilizado às escolas de Educação Infantil do município de Belo Horizonte, em 2016. Buscou-se compreender de que modo essas obras tematizam importantes questões como: a valorização da diversidade o combate ao preconceito e à discriminação. A questão que norteou a investigação pautou-se na compreensão de como os negros, os indígenas e suas culturas vêm sendo representados nesses livros. Nessa perspectiva, pretendemos refletir acerca do que vem sendo exposto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que definem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, Afro-Brasileira e indígena no âmbito do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira, em todas as redes de ensino da educação básica. Adotou-se como base teórico-metodológica as contribuições apresentadas pela perspectiva decolonial e o multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, nesta linha trazemos as considerações de alguns autores como; CANEN, (2003-2014) CANDAU, (2008) FREIRE (1979-1996-1999) GOMES, (2007) SANTOS, (2001) entre outros. Sobre a estratégia metodológica, optou-se pela utilização de alguns pressupostos da ACD (Análise do Discurso), que segundo Van Dijk (2008), estuda como as desigualdades e o racismo são produzidos, como persistem e resistem, sobretudo através da fala e da escrita. No decorrer das análises percebemos nas obras analisadas, novas considerações acerca do lugar social dos negros e indígenas e sua cultura, antes representados como sujeitos escravizados, selvagens e sem história, e, nesse sentido, tanto para os afro-brasileiros quanto para os indígenas, constata-se e reitera os diferentes estudos do campo, que ao ver a sua imagem refletida em um livro de forma positiva contribui para que esse sujeito se aceite e se valorize. E, ao mesmo tempo, conduz os alunos a refletirem sobre as suas origens reconhecendo e respeitando a diversidade.

Palavras chave: Diversidade étnico-racial. Literatura infantil. Lei 10.639/2003. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

This study aims to perform an analysis of the kit of Afro-Brazilian literature available to the schools of Early Childhood Education of the municipality of Belo Horizonte in 2016. It was sought to understand how these works theme important issues such as; the valorization of diversity, the fight against prejudice and discrimination. The question that guided the investigation was based on the understanding of how blacks, natives and their cultures are represented in these books. In this perspective, we intend to reflect on what has been exposed by laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 2008 that define the obligation of teaching African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture within the school curriculum, especially in the areas of artistic education , of Brazilian literature and history, in all education networks of basic education. The contributions presented by the decolonial perspective and the critical multiculturalism or critical intercultural perspective were adopted as a theoretical-methodological basis, in this line we bring the considerations of some authors as: CANEN, (2003-2014) CANDAU, (2008) FREIRE (1979-1996 Gomes, (2007) SANTOS, (2001) among others. On the methodological strategy, it was decided to use some assumptions of the ACD (Discourse Analysis), which according to Van Djik (2008), studies how inequalities and racism are produced, how they persist and resist, especially through speech and writing. In the course of the analyzes, we see in the analyzed works new considerations about the social place of blacks and Indians and their culture, previously represented as enslaved subjects, savages and without history, and in this sense, for Afro-Brazilians as well as for Indians, one can see and reiterate the different studies of the field, which, when seeing their image reflected in a book in a positive way, contributes to this subject being accepted and valued. And at the same time, it leads students to reflect on their origins by recognizing and respecting diversity

Keywords: Ethnic-racial diversity. Children's literature. Law 10.639 / 2003. Law 11.645 / 2008.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro Kabá Darebu.....	69
Figura 2 – Ilustração de página inteira livro Kabá Darebu.....	70
Figura 3 – Capa do livro Lulu adora a biblioteca.....	70
Figura 4 – Capa do livro Tanto tanto!.....	71
Figura 5 – Capa do livro Ndule Ndule assim brincam as crianças africanas.....	72
Figura 6 – Ilustração de página inteira do livro Ndule Ndule assim brincam as crianças africanas.....	72
Figura 7 – Capa do livro O menino e o jacaré.....	73
Figura 8 – Capa do livro As peripécias do jabuti.....	74
Figura 9 – Capa do livro Por que o elefante tem tromba?.....	75
Figura 10 – Capa do livro O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo.....	75
Figura 11 – Capa do livro Esperando a chuva.....	77
Figura 12 – Ilustração de página inteira do livro O menino e o jacaré.....	78
Figura 13 – Ilustração de página inteira dos livros O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo e Por que o elefante tem tromba?.....	79
Figura 14 – Ilustração de página inteira do livro Tanto tanto!.....	79
Figura 15 – Ilustração de página inteira dos livros O menino e o jacaré e Por que o elefante tem tromba?.....	84
Figura 16 – Ilustração de página inteira dos livros Lulu adora a Biblioteca e Tanto Tanto!.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS

AD: Análise do Discurso

ACD: Análise Crítica do Discurso

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GCPF: Gerência de Coordenação Pedagógica

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

MEC: Ministério da Educação

NREG: Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero

PNBE: Plano Nacional Biblioteca da Escola

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID: Programa Institucional de Iniciação à Docência

PBH: Prefeitura de Belo Horizonte

SciELO: Scientific Electronic Library Online

SMED: Secretaria Municipal de Educação

UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	POR UMA PROPOSTA DECOLONIAL E DE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	17
2.1	O pensamento decolonial e suas implicações.....	17
2.2	Descolonização do saber: o currículo numa perspectiva multicultural.....	19
2.3	Noções de direitos humanos e a formação de uma consciência crítica.....	21
2.4	O que dizem os documentos oficiais.....	23
2.5	Refletindo acerca do multiculturalismo: assimilações e definições.....	25
3	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	27
3.1	Proposições de um diálogo com pesquisas que abordam o objeto em estudo.....	27
3.2	O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero e os Kits de Literatura Afro-Brasileira da Rede Municipal de Belo Horizonte.....	39
3.3	Organização dos Kits de Literatura Afro-Brasileira.....	40
3.4	Pressupostos metodológicos.....	44
3.5	Sobre a Análise Crítica do Discurso (ACD).....	48
4	INFÂNCIA, LITERATURA E DIVERSIDADE	50
4.1	Concepção de infância e o papel da literatura infantil.....	50
4.2	As origens da literatura infantil no Brasil.....	52
4.3	Literatura para infância.....	53
4.4	Literatura infantil e a temática étnico-racial.....	55
4.5	Sobre a literatura com a temática afro-brasileira e indígena.....	58
4.6	Literatura e Diversidade.....	61
4.7	Educação, literatura e cultura.....	62
5	OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL SELECIONADOS POR MEIO DO KIT (2016): ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE	67
5.1	Análise dos livros selecionados.....	67
5.2	Caracterização das histórias.....	69
5.3	Caracterização dos personagens.....	77
5.4	Caracterização da diversidade cultural presente nas histórias.....	81
5.5	Com relação às obras analisadas.....	84

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	91
	ANEXO A: KIT DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA (2016).....	
	104	

1 INTRODUÇÃO

A Lei Federal 10.639 implantada em 2003 e modificada em seguida pela Lei 11.645/2008 propõe o trabalho com a diversidade cultural africana, Afro-Brasileira e indígena no ambiente escolar e a primeira vêm completando quinze anos. Contudo, mesmo após quinze anos ainda nos indagamos sobre a efetivação do trabalho relacionado à pluralidade cultural na prática pedagógica. Por conseguinte, acreditamos ser a literatura um facilitador para o trabalho com a diversidade étnico-racial, uma vez que

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, [...] analisando-a podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetivos autônomos com estrutura e significados; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta as emoções e visões do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) é uma forma de conhecimento inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 4-5).

As referidas leis definem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, Afro-Brasileira e indígena “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira” (BRASIL, 2008), em todas as redes de ensino da educação básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) a fim de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade racial. Assim a Lei nº 9394/96 passou a vigorar acrescida da seguinte alteração:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura Afro-Brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a 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 o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, 2008).

Como podemos observar, a Lei 11.645/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em um artigo que já havia sido modificado pela Lei 10.639/2003, que incluía nos currículos o estudo da história e cultura Afro-Brasileira.

Sobre esse assunto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica PCNs (1997), em que se apresentam as questões a respeito da pluralidade cultural, propõem que o trabalho acerca da diversidade seja direcionado para a discussão do conceito de cidadania, pelo qual a criança seja capaz de se familiarizar e conviver com diferentes grupos e comunidades culturais compreendendo seus direitos.

Pesquisas atuais, como a realizada por Buendgens e Carvalho (2016), apontam que as discussões com relação ao preconceito e à diferença vêm sendo recorrentes nas escolas, tornando a literatura um veículo cada vez mais utilizado pelos programas educacionais do governo para tratar, na sala de aula, aspectos relacionados à temática étnico-racial.

Assim, consideramos ser papel da educação criar oportunidades para que os alunos mantenham contato com diferentes práticas culturais, sendo a escola um ambiente no qual interagem inúmeras pessoas, visto que o conhecimento consiste num processo de construção em que estão presentes influências da sociedade, da história e da cultura (ALMEIDA, 2010). Nessa perspectiva, o homem é um ser complexo e que possui várias dimensões no que diz respeito a crenças, religiões, etnias, entre outras, e deve ser respeitado em suas diferenças, valores e condições socioeconômicas.

Como forma de regulamentar as alterações colocadas pela Lei 10.693/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tornando-se tais diretrizes responsáveis por orientar as escolas de educação básica a respeito do tratamento com a temática. Nessa direção, houve a necessidade da edição de livros e materiais didáticos que abordassem a pluralidade cultural e a diversidade. Sobre esse assunto, é preciso perceber a escola como um espaço cultural heterogêneo, lugar que reúne uma diversidade religiosa, étnica dentre outras, a qual deve oportunizar as crianças desde a mais tenra idade o contato com a leitura das mais variadas linguagens. Dessa forma, pode ser considerada como um lugar especial para a promoção de reflexões acerca da diversidade cultural presente em nosso país (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p. 348).

Assim sendo, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) instituiu durante o ano de 2004 o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NREG) da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com o objetivo de “atender à demanda crescente de formação e subsidiar o trabalho com a temática étnico-racial” (BELO HORIZONTE, 2013a, p. 5). Dentre as funções do núcleo está a distribuição de um acervo literário para as escolas da rede municipal de Belo Horizonte que contemple as temáticas pertinentes às leis citadas acima por meio do kit de literatura Afro-Brasileira.

Corroborando essa ideia, Barreiros e Vieira (2011) acreditam que colocar a literatura Afro-Brasileira e indígena no centro do processo educativo significa refletir sobre a diversidade étnico-racial, reconhecendo e respeitando as diferenças. Sendo “na infância a fase onde se tem os primeiros contatos com a literatura e na qual se estimula a imaginação” (BARREIROS; VIEIRA, 2011, p. 333), podendo, assim, as obras do kit contribuir para que a criança seja capaz de conhecer e se reconhecer na sociedade.

Em vista disso, a importância de nossa pesquisa se dá pelo fato de as escolas estarem diante de um novo desafio: o tratamento com as temáticas pertinentes às leis mencionadas anteriormente em busca de educar para a pluralidade étnica, “garantindo assim a valorização da identidade das raízes africanas e indígenas da nação brasileira bem como o reconhecimento de sua história e cultura” (ALMEIDA, 2010, p. 1).

Dentre as questões apontadas, interessam-nos, nesta pesquisa, principalmente as que dizem respeito à literatura. Assim, nesta investigação, propõe-se analisar o último kit de literatura Afro-Brasileira distribuído durante o ano de 2016 destinado à educação infantil. Selecionamos a educação infantil, pois consideramos ser esse um período primordial para a construção do conhecimento, tornando as crianças aptas para a vida em comunidade (BARREIROS; VIEIRA, 2011). Outro fator preponderante nessa escolha diz respeito a nossa trajetória como educadora na educação infantil, além da forte relação de afinidade e afeição com a atuação nessa primeira etapa educacional.

Ademais, justificamos nossa escolha pelo kit 2016 por se tratar da última edição entregue até o momento às escolas do município. Tal política pública visa o atendimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que vêm somando 15 anos desde sua implantação. Desse modo, presumimos que as obras desse kit estejam mais atentas às recomendações estipuladas pelas referidas leis.

Sob tal reflexão, atentamos para a pertinência de responder às seguintes questões: Quais significados são produzidos com relação ao negro, ao indígena e suas culturas nesses livros? Tais obras são capazes de proporcionar uma reflexão no tocante às temáticas afetas ao campo das relações étnico-raciais?

Portanto, nosso propósito com esta pesquisa vem da necessidade de promover reflexões em torno da temática étnico-racial, assim como oferecer elementos em prol de uma educação para as relações étnico-raciais. Neste seguimento, entende-se que é essencial compreender como a diversidade cultural desses grupos étnicos e de seus próprios integrantes vem sendo representada nas obras. Por conseguinte, para orientar esta pesquisa definimos os seguintes objetivos:

- Analisar quais significados são produzidos com relação ao negro, ao indígena e às suas culturas nas obras de literatura Afro-Brasileira e indígena do Kit de Literatura Afro-Brasileira (2016), distribuídas pela Secretaria Municipal de Educação da PBH, dentre as quais, as destinadas à educação infantil.
- Verificar de que forma são representados os personagens negros e indígenas nesse material.
- Investigar as possíveis abordagens de um pensamento decolonial¹ nessas obras.

Outro elemento importante que levou à definição por este objeto de estudo deveu-se à participação da pesquisadora durante o PIBID/UEMG², no Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-Brasileira e Educação, o que a possibilitou atuar no ambiente escolar e trabalhar com a ancestralidade dos povos africanos e indígenas, assim como observar a forma como alguns professores vêm lidando com a implantação das leis.

Por meio da participação no PIBID/UEMG, foi possível perceber, mediante observações no contexto escolar, o quanto ainda existem preconceitos e estereótipos enraizados no imaginário dos estudantes com relação ao negro e aos indígenas, demonstrados por meio do desconhecimento que manifestam a respeito da riqueza cultural desses grupos étnicos.

Diante desse quadro, e com a intenção de refletir acerca do que vem sendo exposto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, coloca-se como uma questão norteadora desta pesquisa a compreensão de como a cultura e os próprios integrantes desses grupos étnicos vêm sendo representados nas obras distribuídas por meio do kit de literatura Afro-Brasileira, dada a importância da promoção da diversidade e do combate ao preconceito.

Em vista disso, para uma melhor exposição da pesquisa dividimos nossa dissertação em quatro capítulos, que serão explicitados a seguir:

No primeiro capítulo, *Por uma proposta decolonial e de interculturalidade crítica*, explicitamos o pensamento decolonial, atentamos para as políticas implantadas a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e exprimimos um melhor entendimento de aspectos relacionados ao multiculturalismo, visto que esse é um conceito que perpassa a problemática abordada.

¹Para o pensamento decolonial a colonização é entendida como um grande evento prolongado de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada, a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, trata-se de provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir (COLAÇO, 2012).

²PIBID: Programa Institucional de Iniciação à Docência, Aperfeiçoamento e Valorização para a formação de professores.

Em nosso segundo capítulo, *Procedimentos de pesquisa*, refletimos sobre as produções acadêmicas que abordam temáticas semelhantes às discutidas nesta dissertação, proporcionando contribuições para nossa pesquisa. Além disso, apresentamos melhor o objeto de nosso estudo e explicitamos nossos procedimentos metodológicos.

No terceiro capítulo, intitulado *Infância, literatura e diversidade*, abordamos, a princípio, a concepção de infância. No mais, trata-se de um capítulo dedicado à literatura, discorrendo sobre o importante papel que as obras literárias podem exercer na formação da criança, além de suas contribuições para um trabalho relacionado com a diversidade de culturas.

Finalmente, no quarto capítulo, *Os livros de Literatura Infantil selecionados por meio do kit (2016): algumas perspectivas de análise*, dedicamo-nos à análise das obras, seguindo os critérios: caracterização dos personagens, caracterização das histórias e caracterização da diversidade cultural presente nas histórias.

Ao final, ponderamos que as produções literárias analisadas, apresentam um repertório em que a diversidade cultural está presente por meio do reconhecimento das diferentes culturas, de forma a levar o aluno a desconstrução de preconceitos e estereótipos, de forma a levar a criança ao reconhecimento e respeito pela diversidade.

2 POR UMA PROPOSTA DECOLONIAL E DE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Inicialmente, neste capítulo, propõe-se a desenvolver uma breve reflexão sobre o pensamento decolonial e o seu potencial para discutir o campo das relações étnico-racial e educacional. Para Carreira, (2015) tal perspectiva decorre de uma série de estudos pensados nos efeitos da colonização sobre as culturas e sociedades colonizadas. Em seguida, ponderamos sobre a descolonização do saber, tendo em vista um currículo antirracista que reflita a cultura, os saberes e as práticas dos diferentes grupos que constituem a nação brasileira, além de compreender, neste contexto, o que dizem alguns documentos oficiais.

2.1 O pensamento decolonial e suas implicações

A problemática das relações entre educação e diferença cultural vem se intensificado nos últimos anos no Brasil, tornando-se objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas. Assim, nesse universo de preocupações o estudo sobre as relações étnico-raciais vem se projetando no espaço acadêmico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

No que diz respeito à literatura, principalmente aquela produzida a partir dos anos 90, percebe-se cada vez mais presente a questão da identidade nacional e da reescrita da história dos grupos étnicos excluídos, uma vez que essas histórias foram inviabilizadas para a construção de uma nacionalidade com bases eurocêntricas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). “Nesse sentido a proposta de uma pedagogia decolonial, e de interculturalidade crítica requer a superação dos padrões epistemológicos hegemônicos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36), o que nos leva a refletir sobre os laços que a herança colonial produziu.

Como resultado do colonialismo Europeu, percebemos complexas marcas na sociedade colonizada, provocando transformações na cultura dos sujeitos (REIS; ANDRADE, 2018). Desse modo, o pensamento decolonial exerce a função de libertar de todos os tipos de opressão e dominação, articulando interdisciplinarmente cultura e política, “de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento, que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pelo colonialismo” (REIS; ANDRADE, 2018, p. 3). Em conformidade com Candau (2009), essa colonialidade do poder que ainda é perceptível na atualidade estabelece uma hierarquia de poder entre brancos (europeus), apagando as diferenças históricas e culturais dos demais grupos étnicos.

Os valores inseridos pelo colonizador nas mentes dos sujeitos subalternizados passaram a ser estruturados numa lógica de inferioridade étnica e cultural que impõe aos indivíduos colonizados um paradigma de valores fundamentados, notadamente, nos valores dominantes articulados pelo aparato cultural do colonizador (REIS; ANDRADE, 2018, p. 9).

Ainda de acordo com Reis e Andrade (2018), o pensamento decolonial não é fundado no discurso acadêmico, no entanto, faz surgir um conhecimento que antes era invisibilizado pelos saberes eurocêntricos. Desse modo:

Ao se colocar em prática o projeto decolonial, torna-se necessário utilizar-se de aparatos educacionais, políticos e curriculares a fim de proporcionar o direito à voz aos sujeitos subalternizados. Para tanto, torna-se necessário que a interculturalidade configure-se em orientação teórico-metodológica na produção dos conhecimentos (REIS; ANDRADE, 2018, p. 7).

Nesse processo, a interculturalidade se encontra como uma estratégia que orienta pensamentos, ações e novos enfoques do conhecimento, tornando-se esse conceito central na reconstrução do pensamento do outro. Segundo Candau (2010), do ponto de vista educacional, questiona a chamada cultura comum, os conhecimentos e valores considerados universais. Sobre as contribuições da educação intercultural, a autora indica o combate à ideologia dominante e à discriminação racial.

Portanto, esse enfoque parte do princípio de que se deve questionar a negação histórica da existência dos não europeus como os afrodescendentes e os indígenas. De acordo com Oliveira e Candau (2010), a colonialidade do saber, entendida como a repressão a outras formas de produção do conhecimento, nega o legado intelectual histórico dos povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais. Logo, descolonizar o saber se trata de tornar visíveis os grupos étnicos excluídos, suas práticas sociais epistêmicas e políticas.

Com relação aos grupos étnicos excluídos, a luta pela igualdade ocorre a partir do momento em que esses grupos sociais se organizam. Desde então, as diferenças étnico-culturais passam a ser levadas em consideração, como formas próprias até então negadas pelos preconceitos dominantes (SANTOS; CHAUI, 2013), o que supõe o reconhecimento de suas identidades culturais.

A luta contra a discriminação e a exclusão deixou de ser uma luta pela integração e pela assimilação na cultura dominante, para passar a ser uma luta pelo reconhecimento da diferença, pela consequente transformação da

cultura e das instituições de modo a respeitar as diferenças (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 79).

O reconhecimento do direito à diferença tem se traduzido em várias intervenções entre elas: as propostas de ação afirmativa dirigidas aos afrodescendentes e indígenas em diferentes âmbitos da sociedade desde o mercado de trabalho até o ensino superior (CANDAU, 2010). São propostas de trabalho como essas que colocam em discussão o discurso e as práticas eurocêntricas.

Todavia, o pensamento decolonial preocupa-se em reconhecer a existência de outros universos para além dessa hierarquização rígida. No mais, uma coisa é certa, a partir de 2003 o Brasil vivenciou um avanço com a promulgação da Lei 10.639/2003 que abriu caminhos para tal discussão. Agora, se dela decorrem transformações reais na sociedade ainda é uma questão para se refletir.

2.2 Descolonização do saber: o currículo numa perspectiva multicultural

As perspectivas “decolonial” e “multicultural” se reportam a uma série de estudos centrados nos efeitos da colonização sobre as culturas e sociedades colonizadas, na tentativa de trazer à tona as vozes dos segmentos sociais silenciados, incluindo todas as minorias raciais (CARREIRA, 2015).

Assim, a temática da diversidade cultural, a partir da década de 1990, vem ocupando lugar de destaque no currículo escolar, o qual, por sua vez, trata-se de um elemento fundamental para compreender a organização, o trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento no contexto da educação. Santana et al. (2013) advertem que a reflexão sobre a diversidade deve ocupar centralidade nos projetos políticos pedagógicos e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas e na formação inicial e permanente dos docentes. Nesse sentido:

As indagações sobre currículo, presentes nas escolas e na teoria pedagógica, mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico (SANTANA et al., 2013, p. 109).

Por conseguinte, o processo de construção do conhecimento sofre com os efeitos das relações de poder, o currículo instituído pelas escolas acaba hierarquizando determinados saberes, definindo o que deve e o que não deve ser ensinado.

Adotam saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam os saberes populares. Silenciam vozes de grupos sociais considerados inferiores classificando seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Reforçam as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Portanto, o multiculturalismo contribui com a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas e que todas as culturas são equivalentes. Assim, “em um currículo multiculturalista crítico a diferença, mais que tolerada e respeitada, deve ser colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2001, p. 89). Atualmente, a diversidade cultural vem sendo abordada constantemente no campo educacional, grupos étnicos negros e indígenas vêm se posicionando e chamando a atenção para as diferentes culturas e valores que compõem a sociedade brasileira e que não estão sendo vivenciados no currículo escolar (SANTANA et al., 2013).

Nessa perspectiva, em termos curriculares, o multiculturalismo crítico considera relevante utilizar-se de obras consideradas intelectualmente inferiores, produzidas por representantes das chamadas “minorias”, em substituição daquelas consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental (SILVA, 2001).

Desse modo, as teorias “multiculturais” e “decoloniais” enfatizam as manifestações culturais, dentre elas as expressões literárias que conquistaram sua independência após um longo período de dominação política e cultural “tornando-se a literatura o único espaço onde todas as vozes se tornam audíveis a um só tempo” (CARREIRA, 2015, p. 5). Logo,

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente o currículo tem que levar o educando a mais do que aceitar e respeitar, mas refletir as formas pelas quais as diferenças são produzidas (SILVA, 2001, p. 90).

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-la, apoiando-se em um currículo que dialogue com todos os movimentos sociais e

culturais. Por conseguinte, o currículo deixaria de ser folclórico³ para se tornar profundamente político (SILVA, 2001).

2.3 Noções de direitos humanos e a formação de uma consciência crítica

Para uma melhor ponderação a cerca dos direitos humanos, vê-se pertinente recorrer às reflexões apresentadas por Marilena Chauí (1989), nas quais estabelece uma relação entre direitos humanos e medo. Segundo a autora, com o passar do tempo foi possível observar uma mudança histórica no conceito de medo em virtude dos direitos humanos. Até a Idade Média, os cidadãos não se afligiam com relação às mudanças sociais, mas, em contrapartida, possuíam medo das ditas forças sobrenaturais perversas que desejassem modificar a sociedade, estabelecendo assim, uma submissão ao que julgavam como soberano. Nesse sentido, Chauí (1989) considera que com o surgimento da modernidade ocorre um deslocamento do medo para o interior da própria sociedade, promovendo desta forma a constituição do pensamento moderno sobre os direitos humanos. De acordo com Chauí (1989, p. 1)

Podemos constatar que, na versão teológico-política dos direitos subjetivos e objetivos, os homens são ditos portadores de direitos por vontade de Deus, [...]. Em contrapartida, na versão moderna dos direitos humanos, os homens são ditos portadores de direitos, por natureza ou por efeito da lei positiva, isto é, os direitos são naturais ou civis, sendo estes últimos criados pelos próprios homens.

Convém ressaltar, em conformidade com Santos e Chauí (2013), que as lutas pelos direitos humanos efetuam-se sob o domínio da representatividade pela maioria, uma vez que sabemos que em vários países as populações indígenas ou afrodescendentes são minoria. De tal modo, leis que deveriam servir para os seres humanos viver em harmonia, na verdade estão servindo apenas a um grupo privilegiado (CHAUÍ, 1989).

A esse respeito, Santos e Chauí (2013) julgam que a luta pelos direitos humanos vem enfrentando novas formas de autoritarismo à vista de uma exigência de desenvolvimento. De acordo com os autores,

Se a voracidade de recursos naturais e de terra deste modelo de desenvolvimento continua a influenciar os estados e governos democráticos,

³Em um currículo folclórico, os privilégios das identidades dominantes são reiterados, enquanto tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas (SILVA, 2011).

onde por um lado, fazem tábua rasa dos direitos de cidadania e humanos, incluindo os que estão consagrados pelo direito internacional, e por outro lado, reprimem brutal e impiedosamente todos aqueles que desejam resistir-lhe, é possível que estejamos diante uma nova forma de fascismo social ou fascismo desenvolvimentista (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 122).

Os autores argumentam sobre tal concepção refletindo que se trata de uma luta com fortes proporções civilizatórias e apontam a necessidade de novas dimensões de direitos fundamentais, entre eles, o direito à terra como condição para uma vida digna, sendo este mais amplo, a título de exemplo, do que o direito à reforma agrária. Dentre outros, também citam o direito à diversidade cultural e à saúde coletiva.

Essas premissas apontam ao que nos expõe Manoela Carneiro Cunha (2009), que salienta ter sido esta a posição dos positivistas desde o final do século XIX, pela qual os direitos originários dos indígenas decorrem da posse territorial, antecedendo o próprio Estado. Tal pensamento foi manifestado na constituição de 1988, mas todas as constituições brasileiras a começar de 1934 já garantiam as terras indígenas.

A esse respeito, Cunha (2009) argumenta sobre a exploração da borracha no final do século XIX e início do XX nas localidades dos povos indígenas, que, por sua vez, conseguiram manter suas terras apenas em regiões onde elas não eram ainda cobiçadas. “É fácil, pois, estigmatizar as lutas pela terra e pelo território como lutas de minoria que não podem ter um direito do veto sobre os desígnios do desenvolvimento econômico que favorecem a maioria” (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 124).

Tal constatação aproxima-se da ponderação manifestada por Zygmunt Bauman (2015), na qual evidencia que na atualidade presenciamos um modelo de desenvolvimento econômico equivocado, uma vez que seguimos o padrão de desenvolvimento capitalista. Em face dessa contingência, pressupõe que nós, dos países periféricos, deveríamos criar nosso próprio modelo de desenvolvimento, estabelecendo, assim, uma capacidade de enfrentamento a essa ordem política, econômica e também cultural. Torna-se papel da educação construir no educando esta consciência crítica, a educação como um ato de conhecimento ligado à sociedade para além da prática pedagógica pura e simplesmente, uma vez que, na atualidade, muitas de nossas escolas estão sendo guiadas não pela construção da cidadania, mas pelo consumo.

2.4 O que dizem os documentos oficiais

Conforme está disposto na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 26, parágrafo quarto, “O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 20). Ainda, esse ensino deve ser oferecido, em conformidade com o artigo 26-A, obrigatoriamente nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. A esse respeito, destacamos a dificuldade de problematização das relações raciais estabelecidas na sociedade brasileira devido aos anos de dominação de uma história que tem a Europa como centro (MIRANDA, 2014).

Sobre os conteúdos programáticos, o artigo 26-A, parágrafo segundo prescreve que “os conteúdos referentes à história e cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996, p. 20). Nesse sentido, Segundo Santos (2004, p. 15),

Os seres humanos nascem em ambientes culturais sem receberem de seus pais os valores da cultura como carga genética; a cultura não se herda biologicamente, por hereditariedade. Pelo contrário, a absorção e a construção de conhecimentos se dão socialmente, no contato do aprendiz com o meio e as pessoas.

A nova paisagem no cenário do sistema educacional do Brasil começa a despontar mesmo que timidamente para um resgate da história dos negros e indígenas, configurando uma identidade mais difusa e diversificada

Portanto, quando a Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008, outros grupos étnicos passaram a integrar a proposta de mudanças curriculares na educação brasileira. Desta forma, a história dos povos africanos, afro-brasileiros e povos indígenas tornou-se obrigatória em toda a educação básica. Diante disso, essa mudança não deverá acontecer somente na disciplina de história artes e literatura, a incorporação da temática deve abarcar também as demais disciplinas curriculares. Conforme ressalta Gomes (2013, p. 22):

De maneira irregular e muito complexa, o processo de implementação dessa legislação – uma alteração da LDB – torna-se imprescindível para compreender os desafios da política pública em educação e a diversidade, bem como novos elementos de análise para a pesquisa educacional.

Tal constatação aproxima-se dos estudos de Ribeiro (2002, p. 12), ressaltando que mudanças desse tipo ocorrem “[...], somente nas raras instâncias em que o povo-massa de uma região se organiza na luta por um projeto próprio e alternativo de estruturação social, [...]”. Em síntese foi preciso que movimentos por direitos de igualdade conquistassem por meio da legislação favorável suas reivindicações no âmbito da escolaridade e cultura asseguradas pela Lei 11.645/2008.

Em 2004, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, através da Resolução nº 003, instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Este documento busca amparar o trabalho com as relações étnico-raciais no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte, assim como é de sua responsabilidade a criação de materiais e estratégias para o trabalho com a temática.

Segundo os PCNs, (1997) na apresentação do item que trata da pluralidade cultural, encontramos menção das diversidades culturais na formação da população brasileira: “Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é indígena, afrodescendente, imigrante, sertanejo, caçara, caipira [...]” (BRASIL, 1997, p. 15). Sobre esse assunto, Ribeiro (2002, p. 14) ressalta que:

No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os indígenas desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus que aqui estavam. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas.

Dessa forma, os PCNs, (1997) propõem no documento sobre pluralidade cultural tratar das heranças culturais dos brasileiros, contribuindo, assim, para o reconhecimento e a formação das identidades negras e indígenas. Ribeiro (2002), porém, diz da complexidade em se tratar dessa questão levando em conta a versão histórica do homem branco que não deu voz a esses grupos étnicos. Portanto, as desigualdades socioculturais e educacionais que ainda persistem são frutos de um processo de construção histórica de mais de 500 anos.

Segundo os PCNs, (1997) os povos negros e indígenas conquistaram por meio de movimentos de resistência cultural o direito de ter sua história reconhecida e integrada à história do Brasil. E esse reconhecimento deve fazer parte das propostas curriculares educacionais de todas as escolas brasileiras, que devem assim valorizar e difundir a cultura desses grupos.

Dessa forma, o tema da pluralidade cultural presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais “propõe uma visão ampla sobre a trajetória dessas culturas e etnias no Brasil, acreditando ser esta uma forma de resgatar a dignidade desses povos também na história e por meio dela” (BRASIL, 1997, p. 52). Espera-se com isso alcançar reconhecimento das matrizes negra e indígena na construção da identidade brasileira

Ademais, a reflexão estabelecida a partir das legislações abordadas nos faz questionar sobre a literatura levada para a sala de aula, posto que deve romper com o silenciamento imposto aos grupos étnicos marginalizados e promover uma educação para todos.

2.5 Refletindo acerca do multiculturalismo: assimilações e definições

Tendo em vista as questões que estão em pauta nesta pesquisa, faz-se necessário uma melhor compreensão de aspectos relacionados ao multiculturalismo, visto que esse é um conceito que perpassa a problemática abordada. Considerando as discussões anteriores, de acordo com Moreira (2016), o multiculturalismo vem surgindo periodicamente em pesquisas no campo da educação. Isso demonstra interesse dos pesquisadores no tocante às questões relacionadas à diversidade cultural, dado que, na atualidade, vivenciamos um momento de lutas e reivindicações, sendo estas de cunho social, cultural, de gênero, racial, entre tantas outras.

Dessa forma, é possível perceber que o multiculturalismo não surgiu no âmbito acadêmico, pois vem das lutas de grupos sociais discriminados e excluídos, colocando-nos diante dos sujeitos históricos que resistiram e ainda resistem em prol de seus direitos de cidadania (CANDAU, 2008). Segundo Candau (2008, p. 17),

Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.

Por conseguinte, Canen (2007) afirma ser de responsabilidade da educação contribuir para uma formação aspirando aos valores da tolerância, da conscientização e respeito pela pluralidade cultural. Por esse motivo, a autora considera “o multiculturalismo capaz de colaborar na direção de uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças” (CANEN, 2007, p. 92).

Há que se considerar, portanto, a importância de não confundir desigualdade com diferença, uma vez que sermos iguais não quer dizer não reconhecer as diferenças e, sermos diferentes, não quer dizer que um grupo seja melhor do que o outro (SANTOS, 2001).

Portanto, o multiculturalismo surge como resultado da existência de múltiplas culturas favorecendo o diálogo entre os diferentes saberes. Tal concepção possibilita o que Santos (2001) chama de compreensão das diferenças dentro das diferenças.

Conforme já mencionado, multiculturalismo é um termo que vem aparecendo com frequência no campo educacional, entretanto, com diferentes perspectivas. De acordo com Canen (2007, p. 93),

Uma primeira perspectiva trata-se de uma visão mais folclórica, valorizadora da pluralidade cultural, porém reduz as propostas de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais [...]. Já na perspectiva crítica a construção dos preconceitos e das diferenças é o foco do trabalho. Tal perspectiva também vem sendo tensionada por posturas pós-modernas e pós-coloniais que buscam identificar na própria linguagem, na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Isso porque a visão pós-moderna focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma.

Nessa última perspectiva, a pluralidade cultural é compreendida como uma construção que se efetua “em diversos espaços discursivos, os quais incluem escola, família, mídia, entre tantos outros” (CANEN; CANEN; 2005, p. 42). E no quais as narrativas e os discursos, presentes nesses espaços de formas explícitas ou não, transmitem mensagens que contribuem para a constante ressignificação das identidades.

Diante disso, convém mencionar a necessidade de novos olhares no campo da educação em prol do reconhecimento e da valorização das identidades culturais excluídas, devido a estruturas curriculares monoculturais (MORERA, 2016). Por esse motivo julgamos ser preciso olhar para a diversidade de forma positiva, combatendo a desigualdade e valorizando as diferenças sem as eliminar, visto que somos iguais enquanto sujeitos de direitos e ao mesmo tempo somos diferentes. A luta pela igualdade não deve inviabilizar as diferenças religiosa, de etnia, de gênero, entre outras.

3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

3.1 Proposições de um diálogo com pesquisas que abordam o objeto em estudo

Neste capítulo abordaremos as produções acadêmicas que consideramos mais relevantes para nossa pesquisa. Os apontamentos observados nestes trabalhos indicam a pertinência da revisão de literatura para nossa pesquisa, capaz de contribuir na definição do objeto de estudo e na seleção das teorias, procedimentos e instrumentos de pesquisa ou evitá-los, caso este já tenha se mostrado pouco eficiente (ALVES-MAZZOTTI, 1999).

Essa colocação da autora vem ao encontro das observações apresentadas por Lakatos e Marconi (2006), nas quais apontam ser a revisão da literatura capaz de nos auxiliar na delimitação do problema, além de servir para obter uma ideia sobre o estado atual do conhecimento de um determinado tema. A revisão da literatura também serve para buscar a produção de conhecimentos relevantes, preenchendo lacunas que até o momento ainda seriam questionadas (LUNA, 2013).

Sobre as produções elaboradas até o momento, nossa estratégia de busca teve como fonte os seguintes sites: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Portal de Periódicos CAPES/MEC, SciELO - Scientific Electronic Library Online e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Em direção à delimitação de nossa busca, utilizamos os seguintes descritores: “Diversidade Étnico-Racial” “Literatura infantil”, “Lei 10.639/2003” e “Lei 11.645/2008”. Sobre os dois últimos descritores apresentados, realizamos uma busca de várias formas, com e sem o sinal de barra oblíqua “/”, com o ano completo e abreviado “03” e “08”. Após esses procedimentos, com base na leitura dos resumos das obras encontradas, selecionamos aquelas que julgamos proporcionar maiores contribuições para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Quadro 1. Descrição de Teses e Dissertações levantadas a partir dos descritores “Diversidade Étnico-Racial”, “Literatura Infantil”, “Lei 10.639/2003”, “Lei 11.645/2008” na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Ibict.

Título	Autor/Autora	Instituição	Tipo	Objeto
O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base histórico	BUENDGENS (2014)	UFSC	Dissertação	Analisa como o preconceito e a diferença são tratados nas obras de literatura infantil destinadas ao ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro

cultural.				Didático de 2013.
Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil	CRUZ (2016)	UEPB	Dissertação	Busca compreender como no exercício pedagógico de professor da educação infantil são desenvolvidas práticas de leitura com o uso da literatura afro-brasileira de modo a contribuir com a formação identitária da criança.
Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014).	NOBRE (2017)	UFPR	Dissertação	Analisa duas coleções didáticas, História: Sociedade e Cidadania e Projeto Araribá, distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático antes e depois da promulgação da Lei. 11.645/2008. Averigua de que formas os povos indígenas ganham visibilidade nessas edições, tanto em textos quanto em imagens.
Literatura infantil dos kits de Literatura Afro-Brasileira da PBH: um caminho para ressignificação das relações étnico-raciais?	FREITAS (2014)	UFMG	Tese	Analisa os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira organizados pela Prefeitura de Belo Horizonte. Explora como o negro e o indígena, são representados por meio das narrativas e ilustrações.
Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE).	ARAUJO (2015)	UFPR	Tese	Interpreta como as relações internas dentro das instituições que gestam e executam o PNBE podem estar influenciando a composição de seus acervos no que se refere à diversidade étnico-racial.
Relações raciais, Programa Nacional	SANTOS	UFPR	Dissertação	Análise da presença de

<p>do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia</p>	<p>(2012)</p>			<p>personagens negros/as e brancos/as em ilustrações presentes em livros didáticos de Geografia para o 2º ano do ensino fundamental recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. O objetivo foi analisar formas de hierarquização racial que podem estar presentes em livros didáticos de Geografia do ensino fundamental.</p>
<p>Educação das Relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil</p>	<p>OLIVEIRA (2010)</p>	<p>UFPR</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Analisa as estratégias ideológicas presentes no acervo de 2008 do Programa Nacional Biblioteca da Escola destinado à educação infantil. Esse estudo consistiu na observação e análise de estratégias ideológicas contidas nos textos e nas imagens de vinte obras de literatura infanto-juvenil enviadas para as escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental no ano de 2008.</p>
<p>Literatura infanto-juvenil e diversidade</p>	<p>VENÂNCIO (2009)</p>	<p>UFPR</p>	<p>Dissertação</p>	<p>O estudo analisou amostra de 20 obras de literatura infanto-juvenil que compõem um acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), voltado aos educandos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, selecionados em edital no ano de 2007 para distribuição e uso em 2008. A pesquisa analisa de forma crítica a criação e difusão de formas de hierarquização social (de idade, gênero, raça e</p>

				relativos à deficiência) por meio de discursos e imagens veiculados pela literatura infanto-juvenil.
Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira	LUZ (2018)	UNINOV	Tese	Analisa os discursos vinculados em livros de literatura infantil produzidos após a promulgação da Lei 10.639/2003, na tentativa de compreender como os discursos podem ou não trazer uma carga intencional, estereotipada, naturalizada e constituída do que é ser negro nos dias de hoje.

FONTE: Autora

Quadro 2. Descrição de Teses e Dissertações levantadas a partir dos descritores “Diversidade Étnico-Racial”, “Literatura Infantil”, “Lei 10.639/2003”, “Lei 11.645/2008” No Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Título	Autor/Autora	Instituição	Tipo	Objeto
Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea: Uma perspectiva bakhtiniana	BRANDES (2017)	UEPG	Dissertação	Refletir sobre a literatura indígena escrita em língua portuguesa como uma literatura que é fruto dos diálogos interculturais e que revela e promove o diálogo intercultural.
Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil	SILVA, R. (2014)	USP	Dissertação	Compreender as representações presentes na literatura infantil e juvenil frente às demandas educacionais presentes na Lei 10.639/2003.
Literaturas africanas e afro-brasileira no ensino fundamental II	BUENO (2015)	USP	Dissertação	Analisar junto a professores do EF-II da rede pública, a presença de literaturas africanas e afro-brasileiras

				na sala de aula, articulando-se com a Lei 10.639/2003.
Relações raciais discurso e literatura infanto-juvenil	ARAUJO (2010)	UFPR	Dissertação	Estudar aulas de leitura literária em turmas de 4º ano do ensino fundamental e analisar os discursos proferidos a partir da leitura no que se refere às relações raciais, em particular as formas de racialização nos discursos entre negros e brancos.
Diversidade étnico-racial: a Lei Federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação	REIS (2008)	UNIOESTE	Dissertação	Compreender de que modo os professores da rede pública (estadual) do município de Cascavel, estão compreendendo e aplicando a Lei 10.639/2003.
Literatura e educação: um caso/uma casa de inclusão.	SOUZA (2015b)	UFU	Dissertação	Por meio da aplicação de uma proposta de letramento literário envolvendo as literaturas negra e indígena, o objetivo principal desse estudo foi investigar como as temáticas pertinentes às leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 vinham sendo trabalhadas nas aulas de literatura da escola analisada.
Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989	OLIVEIRA, M. (2003)	UNEB	Dissertação	Interpretar as produções literárias publicadas entre 1979-1989, apresentar categorias analíticas que evidenciem a caracterização dos personagens negros nas obras literárias, constatar se houve inovação com relação

				à apresentação destes personagens nas obras de modo a romper com estereótipos antes atribuídos a este grupo étnico.
Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África a da Cultura Afro-Brasileira nas práticas e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas	MEIRELES (2016)	UEMG	Dissertação	Compreender como as práticas pedagógicas utilizando a literatura infantil e juvenil têm referenciado a Lei 10.639/2003 em escolas públicas de Belo Horizonte.

FONTE: Autora

Quadro 3. Descrição de artigos levantados a partir dos descritores “Diversidade Étnico-Racial”, “Literatura Infantil”, “Lei 10.639/2003”, “Lei 11.645/2008” na base de dados da SciELO.

Título	Autor/Autora	Instituição	Tipo	Objeto
A linguagem literária e a pluralidade cultural contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola	DEBUS E VASQUES (2009)	Revista Conjectura	Artigo	Análise de livros de literatura da editora SM, tendo em vista a necessidade de viabilizar a inserção da temática no ensino fundamental e médio, como demanda a Lei 10.639/2003, que institui a inclusão da cultura e da história africanas e afro-brasileiras nesses níveis de ensino e, mais recentemente, a Lei 11.645/2008.
A Literatura infantil e a temática africana e afro-brasileira	VASQUES (2011)	Evento: Simpósio sobre formação de professores - SIMFOP	Artigo	Dar visibilidade aos livros literários que tratam a temática da diversidade cultural, a partir da análise do texto. O estudo problematiza os discursos literários de diferentes autores.

A construção do “Infantil” na literatura Brasileira	GOUVÊA (2000)	Revista Teias UERJ	Artigo	Analisa as representações sobre o negro presentes na produção literária destinada à criança no Brasil nas três primeiras décadas do século XX.
O Negro na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira	SILVA; SILVA, (2011)	Revista Thema	Artigo	Analisa como a imagem e a cultura negra vêm apresentadas nas obras literárias destinadas ao público infantil e juvenil.
Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura	ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA (2003)	Revista Educação e Pesquisa	Artigo	Efetua uma revisão da produção brasileira sobre expressões de racismo em livros didáticos.
O negro na literatura infantil: Estereótipos e Silenciamentos	ALMEIDA, A.; MENDES; ALMEIDA, P. (2010)	UESC	Artigo	Pretende analisar produções da literatura infantil das décadas de 80 e 90, acentuando as mais divulgadas nacionalmente, procurando identificar as marcas que estão na base dos discursos e imagens que compõem esta literatura.
Diversidade e multiculturalismo: temas sociopolíticos da formação docente	REIS; TORRES; COSTA (2016)	Revista Psicopedagogia	Artigo	Busca a intersecção entre os temas infância, escola e literatura infantil, trazendo reflexões que possam contribuir para a análise dos livros infantis oferecidos aos alunos na escola.
Literatura negra e indígena e a construção da identidade leitora no ensino de literatura	SOUZA (2015a)	Revista fórum identidades	Artigo	Um dos objetivos do estudo foi investigar como (ou se) a Lei Federal 11.645/2008 vinha sendo trabalhada nas aulas de literatura da escola

				pesquisada, a fim de proporcionar aos estudantes o conhecimento das identidades e alteridades que constituem os povos negro e indígenas.
A Literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural	THIÉL (2013)	PUC-PR	Artigo	Refletir sobre como o contato com a literatura indígena pode promover a formação de leitores multiculturais ou multiletrados.

FONTE: Autora

Tais estudos foram selecionados como subsídio teórico da presente pesquisa. As análises propiciam uma interpretação em relação às produções literárias tanto Afro-Brasileiras quanto indígenas publicadas a partir da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, averiguando a forma como os referidos grupos étnicos vêm sendo representados nesse material, assim como práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do mesmo no tocante a diversidade e respeito à diferença, no intuito de contribuir para a formação da identidade da criança e para o fim da discriminação.

Debruçamo-nos, agora, sobre os trabalhos que mais se aproximam de nossa pesquisa e com os quais pretendemos dialogar. A dissertação de mestrado da autora Buendgens (2014), intitulada *O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil: um estudo de caso com base na teoria Histórico-Cultural*, analisa como o preconceito e as diferenças são tratados na literatura infantil destinada ao ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2013.

Para tanto, foram analisadas 14 obras, a diferença referente à cor da pele apareceu em três obras e as questões étnico-raciais estiveram presentes em duas; sobre a caracterização dos personagens, apurou-se que a maioria das obras apresenta o personagem principal como sendo criança de cor branca (10 obras). Conforme a autora,

A literatura infantil pode ter um papel fundamental na ampliação das experiências infantis referentes ao preconceito e à diferença. Os livros infantis, mais do que apresentar as diferenças humanas, podem contribuir para a compreensão do preconceito como sendo resultante da relação do

indivíduo com a cultura, situado historicamente (BUENDGENS, 2014, p. 18).

Sobre esse assunto, Almeida (2010), a partir da análise do discurso de professores da educação infantil, observa como se realiza a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no espaço escolar. Conforme a autora, os professores argumentam se sentir mais à vontade para tratar da cultura Afro-Brasileira, relacionando a isso o fato de que embora ainda se perceba uma carência de informação sobre a cultura africana esta falta se torna ainda mais expressiva com relação aos conhecimentos da cultura indígena. Para a autora,

Sua observação relativa à dificuldade de acesso à cultura indígena aponta para a necessidade de, a exemplo do que tem acontecido com a história e a cultura Afro-Brasileira e africana, haja um olhar cuidadoso dos gestores na elaboração e aplicação de políticas públicas que contemplem de forma mais contundente sua história e cultura (ALMEIDA, 2010, p. 7).

Com relação às obras de literatura infantil e juvenil que vêm sendo manuseadas nas escolas de educação básica, Debus e Vasques (2009), Barreiros e Vieira (2011) e Vasques (2011) estabelecem ponderações a respeito da representação do negro nesses livros e indicam considerações para o trabalho com essas bibliografias em sala de aula, dando visibilidade às obras consideradas adequadas para o trabalho a respeito da diversidade.

Durante muito tempo, a literatura encobriu a representação da história e da cultura dos negros e indígenas. Em poucas obras onde estes eram representados, apareciam de forma estereotipada, como selvagens ou desempenhando papéis de subserviência.

Debus e Vasques (2009) analisam em sua pesquisa cinco títulos da Editora SM, sendo que no catálogo editorial para 2008/2009, dos 173 títulos publicados, 20 trazem a presença da cultura Afro-Brasileira. Desses 20, as autoras optaram pela análise de cinco. Como resultado, averiguaram que um dos caminhos para o entendimento e a consciência para a pluralidade cultural está “na apropriação da leitura literária produtora de identidade e inclusão social” (DEBUS; VASQUES, 2009, p. 133).

Outro trabalho que contribui para nossas reflexões, intitulado *Literatura infantil para uma formação leitora multicultural* (BARREIROS; VIEIRA, 2011), parte da hipótese de que o trabalho com a literatura infantil e juvenil africana (aqui também consideramos a indígena) é capaz de promover conhecimentos dessas culturas e também o respeito à diversidade cultural.

Na pesquisa referenciada, as autoras refletem a respeito de duas obras literárias que abordam a temática Afro-Brasileira e suas implicações para a formação multicultural das crianças. Sobre o primeiro livro analisado, *A África meu pequeno Chaka* (2006) de Marie Sallier, acreditam que o mesmo oportunize aos leitores conhecimentos acerca da cultura africana. Apontam que, em função disso, a autora da obra optou por construir a narrativa de forma mais didática, em que várias informações sobre a cultura são colocadas como resposta às perguntas que estruturam a narrativa (BARREIROS; VIERA, 2011). Outra questão considerada por Barreiros e Viera (2011), com relação à análise dessa obra, diz respeito à complexidade dos aspectos culturais abordados. Argumentam serem estes mais adequados ao público jovem e não ao infantil, conforme vem sendo indicada. Dessa forma as crianças provavelmente encontrarão dificuldades para compreender de forma autônoma ou mesmo com auxílio do professor os temas tratados no livro.

Referente à segunda obra analisada, *Os reizinhos do Congo* (2007) do autor Edmilson de Almeida Pereira, relatam que existe uma mistura cultural entre África e Brasil e que, além do mais, muito do que é apresentado aparece nas manifestações folclóricas de vários estados brasileiros (BARREIROS; VIERA, 2011), o que permite à criança estabelecer associações, proporcionando aprendizagens significativas. Após realizar a análise das obras, Barreiros e Viera (2011) identificam a necessidade de compreender as representações associadas a esses discursos em obras literárias, além de estudos e pesquisas por parte do educador que pretenda utilizá-las em sala de aula.

Essa situação reflete a mesma encontrada por Vasques (2011), na qual problematiza os discursos literários de diferentes autores e elabora formas de subsidiar o trabalho docente ao propor reflexões e discussões em torno da temática étnico-racial por meio da literatura infantil e juvenil. Conforme a autora, existe hoje no mercado literário uma grande quantidade de livros que tratam da temática, porém, vê-se necessário ficar atento ao material disponível, observando sua aplicabilidade em sala de aula, além das condições de tempo e espaços sobre quais os personagens estão sendo representados. “Logo, verifica-se a precisão de um olhar atento aos textos literários deixando de lado a ingenuidade, se capacitando para perceber conceitos racistas e estereotipados” (VASQUES, 2011, p. 8). Assim o trabalho com os textos literários exige uma visão crítica com relação à percepção do educador no que se refere a estas obras.

Aspecto semelhante é também observado no estudo *Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental* (SOUZA; SODRÉ, 2011), em que são

realizadas uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e uma análise das obras de literatura infantil e juvenil apoiadas no campo da educação intercultural. Conforme as autoras

Os livros analisados contribuem [...] de muitas e significativas maneiras, especialmente deslocando representações cristalizadas existentes na sociedade brasileira. No entanto, o diálogo intercultural é minimizado, não havendo uma preocupação em estimular as relações com os diferentes grupos étnico-raciais (SOUZA; SODRÉ, 2011, p. 21).

Com relação à literatura indígena, há que se considerar como sendo um trabalho relevante para nossas reflexões a dissertação de mestrado de Brandes (2017), na qual a autora apresenta como objetivo refletir sobre a literatura indígena contemporânea com foco nos diálogos interculturais e nos estudos da linguagem de Bakhtin.

Como resultado da análise desses diálogos, a autora argumenta que a literatura indígena é um veículo capaz de levar o leitor a se perceber como parte integrante dessa relação intercultural. Nesse sentido, para a autora, “esta literatura proporciona o exercício da alteridade e, portanto, a reorganização da percepção sobre os indígenas” (BRANDES, 2017, p. 127). Segundo Brandes (2017, p. 128),

É através da literatura oral ou grafada que os conhecimentos sobre a origem do mundo, sobre o território brasileiro, sobre os vários povos que aqui viviam, sobre as plantas medicinais, sobre os fenômenos naturais foram e continuam sendo passados de geração para geração nas comunidades indígenas. Porém, apenas nos últimos anos, principalmente após a implantação da Lei 11.645/08, que essa literatura vem ganhando reconhecimento.

Por fim, a autora sinaliza para a necessidade de mais estudos sobre estas produções, considerando o pouco reconhecimento dessa literatura, além do preconceito com relação às obras indígenas existentes.

Dentro desta ótica, percebemos que a Lei 11.645/2008 provocou uma mudança no tocante às discussões sobre a temática indígena, estabelecendo um caminho para que aconteça a interculturalidade no ensino. Nesse aspecto, as duas coleções analisadas por Nobre (2017), referentes ao PNLD (2014), exprimem uma maior visibilidade dos povos indígenas, no entanto grande parte deste material ainda representa estes grupos étnicos de forma estereotipada. “Com isso a compreensão da complexidade que envolve a questão indígena na contemporaneidade fica prejudicada” (NOBRE, 2017, p. 201). Contudo, mesmo com as

mudanças apresentadas pela Lei 11.645/2008, as obras consideradas adequadas para o trabalho relativo à cultura indígena são bastante limitadas.

Neste seguimento, efetivar o ensino das literaturas afro-brasileira e indígenas não se trata apenas de cumprir a legislação vigente, posto que por meio dessas obras seja possível restabelecer o imaginário dos leitores, o que, conforme Souza (2015), seria educar para as relações étnico-raciais e para o respeito à diversidade cultural presente em nosso país. Reportando as palavras de Souza (2015, p. 100),

A literatura Afro-Brasileira e indígena além de atuar na formação da identidade ajuda a criança a compreender melhor seu mundo através do mundo do outro revelando ainda outra faceta a questão da diversidade. Enquanto sujeito que se deseja formar para atuar criticamente na sociedade. [...] uma vez que, o aluno está inserido em práticas culturais diversas, dotado de crenças, valores e hábitos construídos em diversos espaços dentre eles a escola, onde convivem diferentes e múltiplas etnias.

No que se refere à produção intelectual analisada, por meio dos trabalhos selecionados nas reuniões anuais da ANPEd, em suas três últimas edições, sendo estas de abrangência nacional e regional, durante os anos de 2012-2016, salienta-se que, após o primeiro levantamento dos trabalhos, dez foram selecionados. Tais trabalhos estão presentes no *Grupo de Trabalho (GT) 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais* das reuniões nacionais, além do *Eixo 16 – Relações Étnico-Raciais*, apresentados durante a reunião regional da ANPEd Sul, dos quais realizamos uma leitura atenta.

A partir da análise desses trabalhos, sobre o que se refere às temáticas acerca da história e da cultura do negro e do indígena, percebemos, por meio dos resultados desses estudos, que ainda existem muitas dificuldades em trabalhar os conteúdos estabelecidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Diante disso, no estudo realizado por Silva e Marques (2016) os autores evidenciam que os professores ainda vêm reproduzindo um senso comum quanto à abordagem das referidas temáticas, silenciando preconceitos.

Paralelamente, o trabalho de Almeida e Saravali (2015) efetiva uma abordagem com relação ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE⁴), no qual argumentam sobre as obras literárias de matrizes africana, Afro-Brasileira e indígena que vêm sendo

⁴PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola, desenvolvido desde 1997. Tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 16 fev. 2018.

encaminhadas às escolas com o intuito de contribuir para o trabalho acerca do tema da diversidade étnico-racial em sala de aula.

Segundo a pesquisa referida, o envio pelo Ministério da Educação (MEC) de um significativo acervo de livros infantis e juvenis mediante o PNBE convida a equipe docente a refletir a respeito da temática instituída pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Tendo em vista desconstruir estigmas e ideias equivocadas a respeito dos grupos étnicos considerados (ALMEIDA; SARAVALI, 2015), tal pesquisa evidencia a ausência de estudos e, por isso, a necessidade de pesquisas que busquem investigar a qualidade das obras distribuídas às escolas no tocante à valorização da diversidade étnico-racial.

Neste seguimento, o trabalho de Araujo (2013), nomeado *O que já Disseram a Respeito da Diversidade Étnico-Racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)? Um Estudo em Andamento*, possibilitou, por meio de seus dados, uma sondagem detalhada sobre como vêm sendo apresentados e disponibilizados os livros distribuídos através do PNBE às escolas públicas. Abarcando 149.968 escolas, os resultados, embora em parte positivos, indicaram uma realidade ainda muito aquém do que se almeja em função dos investimentos públicos realizados por meio desse programa. Em conformidade com Araujo (2013, p. 14),

O breve levantamento apresentado nesse artigo buscou evidenciar que a inclusão da temática da diversidade étnico-racial nos estudos sobre o PNBE faz-se necessária como forma de melhor interpretação de uma política educacional que, anualmente, movimenta milhões de reais em aquisição de obras que podem estar privilegiando um único modelo de humanidade.

Torna-se este um desafio para futuras pesquisas acadêmicas em vista de contribuir para a superação do preconceito e da discriminação, tendo como foco o trabalho com a diversidade cultural e a ampliação do olhar para a diversidade cultural dos grupos étnicos excluídos.

3.2 O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero e os Kits de Literatura Afro-Brasileira da Rede Municipal de Belo Horizonte

O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, criado durante o ano de 2004, conforme já aludido anteriormente, apresentou a princípio a função de garantir a efetivação da Lei 10.639/2003, em escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Devido à implementação da Lei

11.645/2008 e das resoluções e diretrizes nacionais e municipais, vem atuando também em um processo de formação de professores, com a finalidade de construir políticas educacionais para o trabalho com as relações étnico-raciais. Assim sendo, entre as funções do Núcleo, está a implementação de projetos que propiciem o respeito e o conhecimento pela diversidade étnica presente em nosso país. Também é de sua responsabilidade realizar a pesquisa e a seleção de livros de literatura que contemplem a temática étnico-racial, desenvolvendo como propósito a elaboração dos kits de literatura Afro-Brasileira que são distribuídos às escolas do município de Belo Horizonte.

Os livros de literatura infantil que compõe o kit de literatura Afro-Brasileira se propõem explicitamente a educar para as relações étnico-raciais. Em cumprimento as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Tais kits foram organizados de modo a reverter significados e imagens negativos produzidos sobre os africanos, Afro-Brasileiros e indígenas. Consequentemente a produzir saberes mais afirmativos sobre estas culturas (FREITAS, 2014, p. 95).

Freitas (2014) analisou grande parte deste acervo em sua tese, conferindo a política de distribuição dos kits como um importante recurso para o trabalho com as relações étnico-raciais. “Todavia sobram possibilidades [...] de tecer narrativas que reposicionem as relações de poder travadas entre os grupos sociais” (FREITAS, 2014, p. 244). Dessa forma, analisar como esses grupos étnicos e suas culturas são abordados nesse material pode proporcionar ao educador a construção de um olhar crítico e criterioso em relação às obras que chegam até eles.

3.3 Organização dos Kits de Literatura Afro-Brasileira

Ainda hoje as populações Afro-Brasileiras e indígenas são as mais afetadas com relação à desigualdade social em nosso país, logo, apenas com a implantação de políticas públicas de longo alcance poderíamos tentar superar tais desigualdades (SANTANA, 2017). Sendo assim, acreditamos ser papel da educação proporcionar ao educando uma formação humana e integral, postulado que se encontra vinculado às ideias defendidas por Freire (1979), ou seja, a necessidade de formar um ser crítico, consciente do seu papel no mundo, coerente com os princípios da diversidade de manifestações artísticas, culturais, políticas dos direitos e deveres de cidadania.

Neste sentido, as literaturas afro-brasileiras e indígenas atravessam um momento rico em realizações e descobertas que propicia a ampliação de seu corpus. Compreendemos literatura afro brasileira e indígena como aquelas que se “tornam eficazes para romper com o preconceito existente no ambiente escolar e na sociedade em geral” (PIRES et al. 2015, p.121), e não apenas aqueles escritos por autores pertencentes a estes grupos étnicos. No entanto a produção de escritores que assumem seu pertencimento enquanto sujeito vinculado às etnias referenciadas cresce em volume e começa a ocupar espaço no cenário cultural, ao mesmo tempo em que as demandas dos movimentos negros e indígenas se ampliam e adquirem visibilidade institucional (DUARTE, 2018).

Desde o período colonial, o trabalho dos Afro-Brasileiros se faz presente em praticamente todos os campos da atividade artística, mas nem sempre obtendo o reconhecimento devido. No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, vários impedimentos quanto à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro, se perdendo nas prateleiras dos arquivos, circulando muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo textuais, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população (DUARTE, 2018, p. 3).

A esse respeito, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero criado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, desde 2004, tem como principal atividade a pesquisa e a seleção de obras literárias que estejam de acordo com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, subsidiando professores e alunos das escolas municipais com textos que proporcionam conhecimento sobre a cultura africana e indígena, ampliando o acervo das bibliotecas que até então mantinham uma literatura permeada pelo universo eurocentrista (SANTANA, 2017).

Assim, a proposta dos kits de literatura Afro-Brasileira surge a partir de uma política pública para atendimento da Lei Federal 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei 11.645/2008. Esses kits vinham sendo distribuídos para as escolas da rede municipal de Belo Horizonte durante os anos de 2004 a 2012 a cada dois anos. No entanto segundo informações concedidas à pesquisadora através de uma conversa informal com a coordenadora do NREG, Mara Evaristo, em setembro de 2017, ocorreu uma interrupção no envio dessas obras em 2012, por motivo de inviabilidade financeira, e voltaram a ser encaminhadas às escolas apenas em 2016. Conforme a mesma, devido ao aumento do número de escolas na educação infantil, além de dificuldades financeiras, houve a necessidade de se estabelecer um

fracionamento das obras do kit por ciclo escolar, diminuindo deste modo o número de livros entregues neste último kit (2016).

Ainda com relação ao último kit, “há que se destacar que, enquanto os quatro primeiros eram distribuídos apenas nas escolas de ensino fundamental, os últimos também foram distribuídos nas unidades municipais de educação infantil e em creches conveniadas com a prefeitura” (FREITAS, 2014, p. 57). Sendo assim, os kits detêm a finalidade de contribuir com a realização de projetos que abordem a temática da diversidade.

Segundo Patrícia Santana (2017), a intenção de colocar estes títulos ao alcance dos alunos e professores foi o de possibilitar o conhecimento de autores que produzem uma literatura de qualidade. O trabalho desenvolvido pelo núcleo é orientado pelo seguinte eixo: assegurar o cumprimento das diretrizes dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação sobre a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

Sobre os parâmetros utilizados para a avaliação e seleção das obras que compõem o kit de literatura Afro-Brasileira, em anexo único da Portaria SMED nº 241/2013, são apresentados os seguintes critérios:

1 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os acervos serão compostos por obras de diferentes tipos e gêneros literários, de forma a proporcionar aos leitores o panorama da literatura brasileira e estrangeira, bem como CDs, DVDs e livros didáticos e paradidáticos que atendam às temáticas enunciadas no artigo 1º, da Portaria SMED Nº 241/2013.

A qualidade do texto, a adequação dos temas aos interesses do público-alvo, a representatividade das obras e os aspectos gráficos serão considerados critérios para a seleção de uma determinada obra. Assim sendo, a avaliação recairá sobre os seguintes aspectos:

1.1- Qualidade do texto

Os textos literários, além de contribuírem para ampliar o repertório linguístico dos leitores, deverão propiciar a fruição estética. Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem.

Nos textos em prosa serão avaliadas a adequação da linguagem ao público pretendido; a coerência e a consistência da narrativa; a ambientação; a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal.

Nos textos em verso será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que historicamente vêm orientando a produção e a recepção literária, em especial os que se

referem aos aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais na produção poética.

Nas traduções, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original.

Nas histórias em quadrinhos será considerado como critério preponderante a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais.

Nos livros didáticos e paradidáticos serão consideradas também a inexistência de erros conceituais e a coerência teórico-metodológica no conteúdo.

1.2- Adequação temática

Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Essas obras deverão estar adequadas à faixa etária e aos interesses dos estudantes. Entre outras características serão observadas a capacidade de motivar a leitura, o potencial para estimular novas leituras, a adequação às expectativas do público-alvo, as possibilidades de ampliação das referências do universo cultural do estudante, a exploração artística dos temas e a contribuição para a cidadania.

Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem, bem como obras nas quais sejam identificadas doutrinação.

1.3- Projeto gráfico

O projeto gráfico editorial deve apresentar equilíbrio entre texto principal, ilustrações, textos complementares e as várias intervenções gráficas que conduzem o leitor para dentro e para fora do texto principal. Deve garantir condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s); do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, qualidade do papel e impressão.

A biografia do(s) autor(es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico editorial e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura em linguagem adequada ao público a que se destina e com informações relevantes e consistentes.

1.4. Audiovisual

Os itens indicados deverão apresentar conteúdo de relevância, tendo em vista as temáticas destacadas e qualidade técnica de imagem e som, sendo passíveis de veto pela Comissão de Seleção os itens inadequados para utilização em ambiente escolar. Serão critérios de exclusão imediata os itens que:

a) reforçarem, promoverem e/ou reproduzirem estereótipos, preconceitos ou discriminações de qualquer natureza;

b) fizerem doutrinação religiosa e/ou partidária (BELO HORIZONTE, 2013b).

No mais percebemos que para a escolha das obras, foram levados em consideração os seguintes requisitos: qualidade textual e de imagens, tratamento dado com relação à diversidade cultural desses grupos étnicos, além da apresentação dos personagens de forma positiva (FREITAS, 2014 apud SANTANA, 2007).

Levando em consideração esses critérios para a seleção das obras que compõem o kit, organiza-se uma equipe composta por profissionais da área da educação que, na docência, utilizam tais obras em sua prática de ensino⁵.

3.4 Pressupostos metodológicos

Em busca de respostas para nossas inquietações com relação à representação dos negros, dos indígenas e de suas culturas nas obras de literatura infantil distribuídas por meio do Kit de Literatura Afro-Brasileira (2016) pela PBH às escolas do município, elaborou-se um percurso teórico-metodológico indicado a seguir.

Com essa finalidade, acreditamos ser coerente adotar como base teórico-metodológica as contribuições da perspectiva decolonial, do multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. Valendo-se principalmente das concepções apresentadas por Ana Canen (2005, 2007, 2014), Boa ventura de Souza Santos (2001, 2013) e Candau (2009, 2010, 2011, 2016). Tais concepções buscam identificar na construção dos discursos as formas como as diferenças são construídas. Segundo Canen (2007, p. 94),

[...] Desde as estratégias e visões do multiculturalismo crítico, até a perspectiva pós-colonial ou pós-moderna buscam ‘descolonizar’ os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental.

A expressão multiculturalismo pode representar diferentes ideias, desde a simples mistura de etnias até a compreensão de que essa perspectiva pode ser uma dimensão voltada à valorização da diversidade cultural e ao desafio de combate a preconceitos (CANEN, CANEN, 2005). Sendo esta última dimensão à qual pretendemos nos remeter, refletindo no tocante à pluralidade cultural, assim sendo, o multiculturalismo crítico abre uma discussão

⁵Informações concedidas à pesquisadora através de uma conversa informal com a coordenadora do NREG em set. 2017

que inclui a diversidade cultural e identitária, bem como a desconstrução de discursos que disseminam estereótipos e preconceitos.

A presente pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, portanto cabe ao pesquisador problematizar o objeto de estudo, assim como realizar uma interpretação dos dados, o que dependerá da articulação entre objeto, referencial teórico e metodologia. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é caracterizada por Minayo (1998, p. 14) como:

Uma busca pela valorização do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que corresponde a um universo mais profundo das relações de processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.

No que se refere à nossa estratégia metodológica, optamos pela análise do discurso (AD), embora não se pretenda aplicar essa técnica na íntegra. Segundo Brandão (2006), a AD é de natureza especulativa, interpretativa, através dela não chegamos a uma verdade absoluta e, sim, a uma possibilidade, visto que buscamos compreender o discurso⁶ a partir de uma concepção teórica.

A Análise do Discurso propõe um dispositivo teórico, ou seja, um método geral, e um dispositivo analítico, produzido para cada pesquisa, pelo autor da mesma. O pesquisador opta por quais conceitos mobilizará, qual procedimento fará uso e cria uma forma para seu dispositivo, respeitando o dispositivo teórico da AD (RAMOS; SALVI, 2009, p. 5).

Nessa lógica, para o desenvolvimento desta investigação, tomaremos como objeto de estudo nove obras de literatura que abordam as temáticas pertinentes à cultura Afro-Brasileira e indígena distribuídas durante o ano de 2016 por meio do kit de literatura Afro-Brasileira destinadas à educação infantil. Em busca de informações sobre a composição do kit assinalado, realizamos uma visita à SMED, onde efetuamos contato com a coordenadora do NREG, quem nos deu acesso às obras do kit de 2016 como um todo e àquelas encaminhadas para a educação infantil. O quadro abaixo apresenta as obras indicadas ao público infantil, nosso objeto de estudo.

⁶ A linguagem enquanto discurso é interação e um modo de produção social, ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada em uma intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação ideológica (BRANDÃO, 2006).

Quadro 4. Obras selecionadas através do Kit 2016.

Livro	Autor/Autora	Ilustração	Editora/Ano	Temática
Kabá Darebú	Daniel Munduruku; Marie Therese	Maté	Brinque-Book, 2002	Indígena
Por que o elefante tem tromba?	Edward Gakuya; Claudia Lloyd	Celestine Wamiru	Caramelo, 2012	Afro-Brasileira
Tanto Tanto	Trish Cooke	Helen Oxenbury	Ática, 2008	Afro-Brasileira
Lulu Adora a biblioteca	Anna Mcquinn	Rosalind Beardshow	Pallas, 2012	Afro-Brasileira
As peripécias do jabuti	Daniel Munduruku	Ciça Fittipaldi	Mercuryo Jovem, 2007	Indígena
Ndule Ndule assim brincam as crianças africanas	Rogério A. Barbosa	Edu Angel	Melhoramentos, 2011	Africanas
O menino e o jacaré	Maté	Maté	Brinque-Book, 2003	Indígena
O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo	Eraldo Miranda	Tati Mões	Elementar, 2013	Afro-Brasileira
Esperando a chuva	Veronique Vermette	Veronique Vermette	Pulo do Gato, 2014	Afro-Brasileira

FONTE: Autora

Com referência à coleta dos dados para posterior análise, julgamos pertinente a realização de uma síntese de cada obra com os seguintes eixos norteadores: 1) Caracterização da história; 2) Caracterização dos personagens; 3) Caracterização da diversidade cultural presente na história.

Refletindo a respeito da análise dos dados, interrogamo-nos sobre qual seria a técnica mais adequada em busca de respostas para nossas indagações. Ao estudar as possibilidades optamos por seguir algumas orientações da análise do discurso, embora, como já dito, não se pretenda aplicar essa técnica na íntegra.

A AD concerne em uma teoria da linguagem que consiste em analisar a estrutura de um texto e a partir de então compreender as construções ideológicas presentes no mesmo.

Portanto, o discurso seria um complexo processo de constituição dos sujeitos e produção de sentido, ambos afetados pela história e não meramente uma transmissão de informação (ORLANDI, 2007 apud RAMOS; SALVI, 2009).

Mais que uma análise textual, é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão, e esse sentido encontram-se sempre em aberto para as possibilidades de interpretação do seu receptor. De acordo com Deusdaré e Rocha (2005, p. 319):

A problemática da discursividade surgida com as contribuições da Análise do Discurso propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico. No entanto, ao assumirmos um enfoque discursivo, centraremos nossa discussão nos objetivos da pesquisa, na formulação de perguntas, no quadro teórico-metodológico.

Dito isso, observamos que neste sentido resulta a construção de outro olhar sobre os textos e o redimensionamento do objeto de análise. Ao pesquisador cabe compreender que a busca de significados realizada na análise deve ter como foco os objetivos e a temática da pesquisa. Dessa forma as formações discursivas assumem o caráter de conexão entre os discursos e o referencial escolhido (RAMOS; SALVI, 2009).

Sobre a análise dos dados, acreditamos não caber ao pesquisador produzir intervenções, uma vez que analisar um discurso se trata de identificar nele lacunas e incongruências, propondo reflexões em torno do objeto, contribuindo assim para ressignificações, tornando, dessa forma, a análise do discurso eminentemente descritiva (ORLANDI, 2005).

Contudo, a AD se interessa por toda situação em que há pessoas falando, conversando oralmente ou por escrito. Em todas essas práticas há discurso, ou melhor, efeito de sentido entre interlocutores, e isto se estende a situações em que se lê um livro.

Além disso, pretende-se também lançar mão de pressupostos da análise crítica do discurso (ACD), visto que nessa perspectiva o discurso se constitui como uma prática social que representa o mundo. Segundo van Dijk (2008), a ACD estuda como as desigualdades e o racismo são produzidos, como persistem e resistem, sobretudo, através da fala e da escrita. Para o autor, por meio do discurso alguns “princípios organizadores globais do racismo” se revelam, como por exemplo: “ênfatisam os aspectos positivos do nós, do grupo de dentro; enfatizam os aspectos negativos do Eles, do grupo de fora; a repetição de pontos negativos nas histórias cotidianas”, dentre outros (VAN DIJK, 2008, p. 18-19).

Por fim, ao compreender um discurso a partir de uma perspectiva, podemos dizer que construímos uma hipótese com base em um referencial teórico. Por esse motivo, a análise deve ser fundamentada, posto que a perspectiva do analista sobre seu objeto de estudo vai de acordo com o olhar dele para o mesmo a partir de um referencial bibliográfico. No mais, esperamos a partir das análises contribuir para a ampliação de subsídios oportunos à área em foco e na construção de um olhar crítico e questionador do educador com relação às obras analisadas.

3.5 Sobre a Análise Crítica do Discurso (ACD)

A análise crítica do discurso (ACD) é uma perspectiva que estuda de que modo as estruturas sociais de poder são produzidas e reproduzidas através da linguagem. Desse modo, utilizar-se de aspectos dessa técnica, levando em consideração a diversidade cultural, faz-se pertinente por apresentar possibilidades de análise dos meios pelos quais a desigualdade racial advém. Segundo a definição de van Dijk (2008, p. 113):

A análise crítica do discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso do poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político.

À vista disso, a ACD nos permite estabelecer relações entre o discurso presente no texto e os aspectos sociais. Uma vez que “discurso é mais que apenas o uso da linguagem, é uma prática social de representação e significação do mundo” (STEFFENS, 2017, p. 2). Por conseguinte, essa autora ainda justifica que discurso e estrutura social estão relacionados, já que são influenciados um pelo outro. Esta colocação da autora vem ao encontro das apresentadas por (VAN DIJK, 1993, p. 101 apud STEFFENS, 2017, p. 6) quando argumenta que a dominação discursiva pode ser estipulada como “o controle comunicativo de conhecimento, crenças e opiniões daqueles que possuem poucos recursos para se opor a tal influência”.

A ACD contextualiza o texto com dois objetivos em mente: 1- Descrever e analisar as estruturas e estratégias discursivas, ambas como um objeto textual e como uma forma de prática social; 2 - Analisar as relações dessas propriedades do discurso com aspectos relevantes de seu contexto cognitivo, social, cultural e histórico (STEFFENS, 2017, p. 4).

A ACD também focaliza o modo como as estruturas do discurso influenciam as representações mentais, tornando-se uma característica típica da manipulação transmitir crenças de forma velada sem realmente afirmá-las, logo, com poucas chances de serem questionadas.

Desse modo, acreditamos que a ACD torna-se uma escolha pertinente na busca de respostas sobre como são representados os negros, os indígenas e suas culturas nos livros de literatura, em busca de compreender importantes questões como a valorização da diversidade e o combate ao preconceito e à discriminação.

4 INFÂNCIA, LITERATURA E DIVERSIDADE

4.1 Concepção de infância e o papel da literatura infantil

Diariamente as editoras colocam no mercado uma grande quantidade de livros voltados ao público infantil. No entanto, vê-se necessária a percepção dessa modalidade de literatura como fruto de um universo maior que a sociedade vem construindo simultaneamente à concepção de infância (GREGORIN FILHO, 2009).

Segundo Philippe Ariés (1981), em um primeiro momento, ainda na Idade Média, não havia uma preocupação em como a criança pensava ou aprendia, tão pouco em ofertar a ela recursos para torná-la capaz de se desenvolver. Portanto, não se percebia nesse período um olhar voltado para a infância e suas particularidades, logo, as crianças eram inseridas no cotidiano dos adultos tendo obrigações junto aos afazeres domésticos ou trabalhando como auxiliares, inclusive os trajes que utilizavam eram similares aos dos adultos (BEZERRA et al., 2003). Ainda em relação ao tratamento dado para as crianças, segundo os referidos autores, nesse período não existia uma literatura infantil, “a linguagem era a mesma tanto para os adultos quanto para as crianças” (BEZERRA et al., 2003, p. 5), o desenvolvimento infantil e a escolarização não eram considerados relevantes.

Neste contexto, em conformidade com Gregorin Filho (2009), a origem da chamada literatura infantil acontece no século XVIII. O autor salienta que durante esse período foram adaptados alguns textos como os contos de fada para que pudessem atender à educação dos pequenos, com a intenção de transmitir valores morais para a educação.

Antes do século XVIII, via-se uma separação bastante nítida do público infantil, os indivíduos pertencentes às altas classes sociais liam os grandes clássicos da literatura, já as crianças das classes populares não tinham acesso à escrita e à leitura, portanto, tomavam contato com uma literatura oral mantida pela tradição de seu povo. Não se via a infância como um período de formação do indivíduo, a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse efetivamente na e para a comunidade (GREGORIN FILHO, 2009, p. 107).

A partir da segunda metade do século XVIII na Europa as sociedades foram se industrializando, novas concepções de valores surgiam e os textos literários eram adaptados à nova realidade (GREGORIN FILHO, 2009).

No Brasil, ainda hoje a trajetória da criança e do adolescente é marcada por diversas privações e dificuldades como: maus tratos, abusos sexuais, mortalidade infantil, miséria, fome, falta de moradia, abandono, “isso tudo sendo causado por negligência do estado, da família e da sociedade em geral” (HENICK; FARIA, 2015, p. 5). Segundo as autoras, a concepção de infância dos dias atuais é decorrente das mudanças socioculturais, pelas quais se modificam os valores, os significados, as representações e os papéis das crianças e adolescentes dentro da sociedade.

Nota-se que as obras de literatura infantil são portadoras de uma estrutura profunda transportadora de temáticas que contêm valores humanos, já que os valores pelos quais as sociedades são construídas são históricos.

Desse modo, a literatura infantil vem colaborar na busca do conhecimento, configurando-se como um instrumento em que a criança passa a ter contato com o mundo real ao ouvir e contar as histórias. Nessa ótica, Alcaraz, Souza e Pacífico (2015) destacam a importância da literatura na sala de aula como uma possibilidade de resgatar um processo histórico cultural de construção identitária dos estudantes, contribuindo para a formação cidadã de cada um deles. No contato com as atividades que envolvem as práticas com a literatura, eles se identificam como parte integrante daquelas histórias, uma vez que “ao sentar e ouvir as histórias, os(as) alunos(as) acabam se apropriando de conceitos e valores que vão refletir em suas vivências” (ALCARAZ; SOUZA; PACÍFICO, 2015, p. 322). Desse modo, as crianças são levadas a questionar as verdades estabelecidas, criando novos conceitos e passam a observar o mundo de forma mais crítica e reflexiva.

Diferentes autores (COLOMER, 2007; ZUMTHOR, 2007; TUSSI; RÖSING, 2009) têm considerado a infância o momento ideal para apresentar às crianças o mundo por meio da contação de histórias, brincadeiras, leitura em voz alta, desenhos. Utilizando diversos tipos de livros adequados às especificidades do desenvolvimento infantil (SOUZA, 2016, p. 49).

No mais, segundo as colocações de Nunes (2017), a infância é o período no qual começamos o processo de construção de nossa identidade. “Não se pode falar em preconceito e discriminação racial sem entender que estes conceitos pré-estabelecidos se iniciam no lar e perpetuam dentro da escola” (NUNES, 2017, p. 6).

4.2 As origens da literatura infantil no Brasil

Em nosso país, até o século XIX, a literatura destinada a crianças era importada de outros países, em sua maioria composta por traduções realizadas em Portugal. Tratava-se de uma literatura de alto valor aquisitivo, assim sendo, poucos poderiam ter acesso às obras. “Não havia editoras no país e mesmo os autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa” (CAVÉQUIA, 2010, p. 2).

Iniciou-se nos primórdios do século XX um movimento em reação a essa situação. Autores como Olavo Bilac, Coelho Neto, Manuel Bonfim e Tales Andrade passaram a ter seus livros publicados, isso graças à escola, que necessitava de literatura para ensinar bons hábitos e valores (CAVÉQUIA, 2010, p. 3).

No começo do século XX, ocorre no mercado editorial um fato que viria a mudar o rumo da literatura infantil brasileira. Monteiro Lobato publica *Narizinho Arrebitado* em 1921 e distribui exemplares da obra para escolas públicas do estado de São Paulo. O escritor dedicou especial atenção ao segmento infantil, atuando tanto na escrita de histórias como na fundação de editoras (VIEIRA, 2016). No Brasil quando se fala em literatura infantil, logo se lembra da figura de Monteiro Lobato:

A personagem Narizinho tinha o nariz arrebitado, Lobato, seu criador, era dono de um bom faro editorial, foi por suas mãos que surgiram várias coleções e séries de livros que lançaram seus autores no plano nacional. As séries infantis e didáticas tiveram um alcance estrondoso, sendo adotadas pelo sistema público e privado de ensino. Ainda hoje a obra desse escritor tem uma considerável repercussão, confirmada pela reedição de seus livros e pelos remakes de episódios para TV de *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, baseados nos seus enredos (CAVALCANTE, 2018, p. 1).

O contato com a literatura pode tornar possível às crianças descobrirem outros mundos, “é possível contar e recontar enredos por diferentes trilhas sem a perda do elemento surpresa e das possibilidades de interpretação” (CAVALCANTE, 2018, p. 1). O livro pode se tornar um brinquedo capaz de desenvolver a inteligência, a criatividade, além do senso crítico da criança desde que elas sejam estimuladas (SOUZA, 2016).

A partir da década de 1970 que as escolas de 1º grau começam a aderir livros de autores Brasileiros. “Surgem, assim, escritores como Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Marina Colasanti e Eliardo França. Trata-se de autores que

compuseram e ainda compõem uma literatura com fortes traços Lobatianos” (CAVÉQUIA, 2010, p. 4). Segundo Giroto,

A experiência com o objeto livro, ao ser apropriado pelas crianças carrega a possibilidade da apreciação embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da constituição do estatuto de leitor das crianças (GIROTTO et al., 2013, p. 3-4).

Costumeiramente, na infância, os livros mais indicados são os livros brinquedos (0 aos 3 anos) com formas, texturas, cores e sonoridades, que despertem emoções e o prazer da descoberta. O contato com uma grande diversidade de obras literárias contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, estéticas, socioafetivas e emocionais (MENDES; VELOSA, 2016).

Os livros de qualidade estética possuem uma importância fundamental não apenas para estimular a fruição e a compreensão leitora, mas também para potencializar aprendizagens significativas (MENDES; VELOSA, 2016). Neste contexto, em concordância com Mendes e Velosa (2016), percebemos que a literatura infantil, enquanto fenômeno estético além do literário, “pode instituir-se como recurso pedagógico essencial para estimular a reflexão e o espírito crítico da criança em relação a si própria e ao mundo” (MENDES; VELOSA, 2016, p. 117-118).

Ainda, segundo Cavéquia (2010), atualmente no tecnológico século XXI, as produções têm tido crescimento realmente significativo, tanto quantitativa quanto qualitativamente, embora no Brasil o livro continue sendo um bem de alto valor aquisitivo, o que dificulta o acesso a toda população.

4.3 Literatura para infância

Ao falarmos de literatura infantil, não podemos deixar de aludir mais uma vez sua origem, ligada à escola e destinada a ensinar condutas morais e religiosas às crianças (REIS; TORRES; COSTA, 2016). Segundo os autores, no Brasil, a origem do gênero literatura infantil ocorreu a partir do século XIX com a publicação de livros escolares traduzidos ou adaptados dos clássicos europeus. Atualmente, “tais obras contemplam temas mais específicos e ligados a preocupações cidadãs como: as diferenças sociais, os problemas ambientais e o respeito à diversidade” (REIS; TORRES; COSTA, 2016, p. 193).

Por conseguinte, a educação infantil brasileira vem passando por importantes mudanças, especialmente a partir do século XXI, “que vão desde as leis que gerenciam tal segmento até as concepções a ela atreladas” (SOUZA, 2016, p. 45). Dentre essas mudanças, destacamos os acervos literários que as bibliotecas escolares estão recebendo, compostos por obras que abordam a temática étnico-racial e as quais são distribuídas por meio do kit de literatura Afro-Brasileira desde 2004 às escolas do município pela PBH. Isso nos leva a refletir sobre a literatura para a infância.

De acordo com Mendes e Velosa (2016), os livros para crianças devem contribuir para que se desenvolvam a sensibilidade estética, o espírito crítico e o pensamento divergente. Todavia, só podemos falar em literatura infantil se pensarmos a infância como sendo uma faixa etária formada por indivíduos que ocupam um lugar especial na organização social e familiar (REIS; TORRES; COSTA, 2016).

Os livros alimentam a imaginação e a sensibilidade das crianças permite estimular o gosto pela leitura [...]. Livros que emocionam e deslumbram pelo poder encantatório das palavras e das ilustrações, livros que desafiam ao ver o mundo com os olhos da fantasia e a aventurar-se pelos caminhos da ficção, livros que potencializam simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e emocional das crianças, se devidamente abordados em contexto educativo pelo educador da infância (MENDES; VELOSA, 2016, p. 118).

Um educador empenhado em desenvolver essas entre outras competências na criança deve selecionar cuidadosamente as obras que lhe serão oferecidas. Fica na responsabilidade do adulto mediador apresentar livros que surpreendam, provoquem deslumbramento, emocionem e aumentem sua capacidade imaginativa e reflexiva (MENDES; VELOSA, 2016).

Nesse contexto, vê-se necessário que a criança reconheça o livro com o intuito de compreender as informações presentes nas obras, sejam essas textuais ou imagéticas (GIROTTTO et al., 2013). Para tal, o mediador de leitura pode e deve ler e contar as histórias para o infante, o que é de grande relevância. Contudo, a criança deve realizar, por ela própria, ações com o objeto livro; “tateando, experimentando, imitando o adulto e mais adiante levantando hipóteses e previsões a partir do texto literário” (GIROTTTO et al., 2013, p. 4).

Imagens e texto devem adequar-se de forma harmoniosa, dado que, em conformidade com Mendes e Velosa (2016), muito antes de saber ler as palavras, as crianças leem através das imagens, inventando histórias que a própria narrativa visual lhe sugere.

Dessa forma, entendemos que texto e imagem devem articular harmonicamente em um livro para crianças, de modo a permitir ao público infantil aprender mais facilmente os sentidos explícitos e implícitos que a obra transmite (MENDES; VELOSA, 2016, p. 123).

Atualmente, um dos assuntos mais recorrentes nas escolas vem a ser o respeito pelas diferenças. Embora concordando com Reis, Torres e Costa (2016) de que não seja possível eliminar todas as formas de preconceito, podemos tentar eliminar a organização sistêmica dos preconceitos e um dos caminhos indicado pelos autores seria a construção da capacidade de julgar corretamente o singular, em que “a literatura infantil vem a ser um caminho para se refletir sobre o tema” (REIS; TORRES; COSTA, 2016, p. 188-189).

Desse modo, a inclusão da literatura infantil na escola pauta-se sempre por múltiplos aspectos e muitos deles estão estritamente relacionados às questões pedagógicas, principalmente quanto à temática e nem todas as obras têm um reconhecido valor literário e estético (REIS; TORRES; COSTA, 2016 p. 189).

Compreende-se que a literatura para infância, a valer pela diversidade de temas e abordagens que oferece, permite à criança ampliar sua perspectiva de vida, seu ponto de vista, seus modos de ver o mundo e de nele se inserir (MENDES; VELOSA, 2016). Expandindo seu olhar e descobrindo novos caminhos que a guiarão a um melhor conhecimento de si e dos outros.

4.4 Literatura infantil e a temática étnico-racial

Os primeiros livros de literatura infantil foram produzidos durante os séculos XVII e XVIII, como as fábulas nos modelos La Fontaine, Charllles Perrault. A maioria das obras desse período apresentava objetivos pedagogizantes e moralizantes (ALCARAZ; MARQUES, 2016, p. 52). Somente a partir de 1920 essa produção começa a ganhar ares originais, não obstante, imbuída de preconceitos com relação aos grupos étnicos minoritários, em especial na construção dos personagens negros (ARAUJO, 2010).

Assim, a literatura infantil precisa ser vista como um instrumento que abrange não apenas imaginação e criatividade, mas como possibilidade em prol da formação identitária dos estudantes. Desse modo, os livros infantis não podem ser estruturados a partir de um único ponto de vista, voltado apenas para um grupo étnico (ALMEIDA; MENDES; ALMEIDA, 2010). Exemplo disso é o que narra Coelho (2000, p. 5):

A literatura infantil é um caminho para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento que propicia emoção, diversão e prazer através de suas histórias, objetivando a formação integral da criança.

Essa colocação vem ao encontro das observadas por Souza (2015), em sua pesquisa de mestrado na qual realizou uma análise de materiais didáticos e constatou a sub-representação dos grupos étnicos negros e indígenas, assim como uma visão estereotipada sobre estes grupos na representação dos estudantes. Os achados dessa pesquisa só reafirmam o que outros estudos indicam, ou seja, a necessidade de se abordar a diversidade cultural em sala de aula.

Sobre esse assunto, Peres, Marinheiro e Moura (2012) afirmam que os contos de fada clássicos ainda são os mais utilizados em sala de aula, “ocupando um lugar extremamente significativo na representação das crianças” (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 12). Segundo os autores, essas obras apresentam características explicitamente européias, assim sendo, as concepções ligadas a esses contos é formada por um ideal étnico branco, e, assim, contribui para uma construção de estereótipos, posto que os grupos étnicos negros e indígenas não se percebem nessas histórias. Conforme os autores:

Com relação aos livros de literatura infantil, é notória a necessidade de ampliarmos nosso repertório, não “descartando” os contos de fadas considerados como os “clássicos”, mas, colocando em situação de igualdade com outras obras literárias, outras representações culturais. Embora a produção dessas obras ainda não tenha atingido o número ideal, com a regulamentação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 esses números vêm crescendo significativamente (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 11).

As referidas leis buscam a superação dos currículos monoculturais, rompendo com uma visão homogênea e padronizada da cultura por meio da interculturalidade, desenvolvendo as concepções das diferenças no ambiente escolar (ALCARAZ; MARQUES, 2016).

A respeito das falas apresentadas, consideramos que a literatura infantil desempenha um importante papel na vida da criança, possibilitando a ela estabelecer uma relação com a realidade, além de desenvolver sentimentos de forma prazerosa e significativa. Assim sendo, se as obras estiverem carregadas de preconceções que exaltem um grupo étnico em detrimento de outros, isso poderá deixar na criança marcas de uma ideia preconceituosa.

No momento em que as narrativas se aproximam da realidade do leitor, permitem a ele se identificar com os personagens, levando-o a refletir sobre seu papel social, colaborando na construção de sua identidade étnica (DEBUS, 2007). “Esse outro que se anuncia nas linhas e entrelinhas do texto literário entra em diálogo com o leitor de carne e osso numa troca singular entre o narrado e o vivido” (DEBUS, 2007, p. 2).

Segundo Ferreira e Vicente (2016), no momento em que a criança entra em contato com o texto literário ela constrói imagens que se completam e por vezes se modificam “se apoiado nas pistas verbais e não verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência” (FERREIRA; VICENTE, 2016, p. 1), estabelecendo relações entre estes. Desse modo, a literatura infantil contribui para a formação da identidade das crianças, tornando-se, as obras que abordam as culturas Afro Brasileira e indígenas, eficazes no sentido de oportunizar concepções de pertencimento, em razão dos integrantes desses grupos étnicos se identificarem nessas obras. Consequentemente:

Construir um olhar crítico em relação à produção literária infantil e juvenil é questionar e desconstruir práticas racistas e discriminatórias em nossas salas de aulas, denunciando abordagens desfavoráveis à construção da identidade Afro-Brasileira, recusando livros didáticos que comprometam um trabalho pedagógico voltado a uma educação pela diversidade (FERREIRA; VICENTE, 2016, p. 3).

Por esse motivo, é preciso redobrar o cuidado no momento da escolha desse material, uma vez que compreendemos que a literatura encontra-se vinculada à realidade da criança e, neste sentido, inserida na diversidade da dinâmica cultural em que a mesma vive (SILVA; FREITAS, 2016).

Assim, compreendemos que a literatura veicula um discurso que influencia crenças, comportamentos e atitudes e, por isso, é crescente no campo educacional a preocupação com a produção de obras que busquem sensibilizar o público infantil e juvenil para as temáticas que abordem a diversidade cultural (SILVA; FREITAS, 2016, p. 6).

Nessa direção, a produção de materiais que tratam da temática étnico-racial, vem aos poucos ganhando visibilidade. Segundo Silva e Freitas (2016, p. 3):

Adentram nas escolas as discussões em torno do multiculturalismo e a crítica ao currículo que desconhece as diferenças e a pluralidade das experiências culturais fundadas na diversidade de gênero, raça, classe social, dentre outras.

Sobre esse assunto Venâncio (2009), em sua dissertação de mestrado nomeada como *Literatura Infanto-Juvenil e Diversidade*, efetua uma análise da diversidade cultural em obras que compõem o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2008, analisando, para tal, 20 obras deste acervo, e averigua que o personagem branco continuou, até este momento, sendo o representante “natural” da espécie humana e que a sub-representação de personagens negros e indígenas se manteve.

A necessidade da quebra de paradigmas, padrões, preconceitos e estereótipos se manifesta como uma luta pela valorização dos grupos étnicos excluídos e requer novas representações por meio das obras literárias. Mesmo em menor quantidade, a literatura Afro-Brasileira e indígena vem apresentando um espaço de representação dos não brancos compreendida como fundamental. Os personagens são representados com peculiaridades próprias desses grupos, assim como os cabelos cacheados, costumes, e crenças, traços fundamentais em prol da afirmação identitária das crianças (ALCARAZ; MARQUES, 2016).

Enfim, consideramos que a literatura infantil que aborda a temática étnico-racial pode favorecer com o rompimento de uma visão fundamentada nas desigualdades, construindo um novo olhar com base na valorização da diversidade.

4.5 Sobre a literatura com a temática Afro-Brasileira e indígena

O Termo Afro-Brasileiro refere-se a um tenso processo de miscigenação cultural que acontece em nosso país desde a chegada dos primeiros Africanos no Brasil (DUARTE, 2011). Consoante o autor “Afro-Brasileiros são todos os que provêm ou pertencem a famílias, cuja genealogia faz parte desta mistura desde o período dos grandes fluxos migratórios ocorridos no século XIX” (p.5). Feita esta conceituação definimos literatura afro brasileira segundo os pareceres de Luiza lobo;

A literatura Afro-Brasileira é uma produção literária escrita por afrodescendentes, que se assumem ideologicamente como tal. Portanto ela se distinguiria de imediato da produção literária de autores brancos a respeito do negro. (LOBO, 2007, p.315).

Os livros infantis, além de reproduzir modelos de relacionamentos existentes na sociedade, podem propor novos e, por meio destes, culturas se aproximam e dialogam em uma perspectiva intercultural que constrói a personalidade leitora (SOUZA, 2015). Desse

modo, a ausência ou o silenciamento de referências Afro-Brasileiras e indígenas na literatura pode acarretar implicações para a formação identitária da criança.

Mas é justamente esta diversidade cultural que infelizmente ainda não se vê desenhada em muitas salas de aula das escolas brasileiras. A heterogeneidade de culturas, costumes e etnias parece se perder em meio a currículos homogêneos e livros ainda voltados para um único grupo, o branco (ALMEIDA, A.; MENDES; ALMEIDA, P., 2010, p. 3).

A esse respeito, Thiél e Quirino (2011) evidenciam que abordar a literatura Afro-Brasileira e indígena é uma forma de promover o respeito pela diversidade cultural reconhecendo e principalmente respeitando as diferentes etnias. De acordo com as autoras:

A aceitação da cultura do outro não significa aniquilar a própria individualidade, mas conviver de forma harmônica com o outro, interrompendo um ciclo de preconceito e exclusão presente em nossa sociedade (THIÉL; QUIRINO, 2011, p. 31).

Portanto, a inserção da literatura Afro-Brasileira e indígena no ambiente escolar significa a inclusão do outro. Estas obras surgiram na última década do século XX e início do século XXI como movimento literário e também político (THIÉL; QUIRINO, 2011). Contudo, mesmo tendo o propósito de trabalhar questões como o preconceito e a diversidade, as histórias do século XX ainda hierarquizam os personagens e sua cultura. Apenas com a implantação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que este cenário começa a sofrer alterações (SOUZA, 2015).

As literaturas indígenas despontam na primeira década dos anos 2000 como um novo campo que dá voz e vez às nações indígenas brasileiras. Livros e mais livros estão sendo disponibilizados nas escolas públicas de educação infantil de todo o Brasil, apresentando a literatura indígena, não somente como alternativa às conhecidas literaturas internacionais e nacionais, mas sobretudo, como uma literatura que atende à Lei 11.645/2008 (SILVA; SANTOS, 2012, p. 36).

Sobre esse assunto, em sua dissertação de mestrado, Souza (2015, p. 23) sinaliza que “pesquisas recentes continuam a revelar a sub-representação dos Afro-Brasileiros e indígenas em obras literárias presentes nas escolas e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”. Nesse sentido, a autora vem dizer:

Em pesquisas sobre livros de literatura infantil com protagonistas negros, entre os anos de 2008 a 2010 foram enviados pelo programa às escolas apenas quatro títulos que possuem essas características, sendo que dos 1500 títulos presente na biblioteca escolar de uma escola pública municipal de São Paulo, apenas 33 contavam com protagonistas negros (GILMARA DADÍE, 2013 apud SOUZA 2015, p. 22).

Concordamos nesta pesquisa com a compreensão de Souza (2015), de que a literatura Afro-Brasileira e indígena pode ser capaz de contribuir em prol de uma formação crítica e consciente da criança “alinhada com a ideia da construção de uma nova consciência de mundo possível” (SOUZA, 2015, p. 51), em que valores vêm sendo repensados. Também convém ressaltar que estas obras abarcam não apenas palavras, mas desenhos, cores e representações que provocam reações baseadas em valores e tradições culturais (THIÉL; QUIRINO, 2011).

Dentro dessa ótica, as imagens podem significar uma padronização ou posicionamento étnico-cultural ou ainda representar positivamente os Afro-Brasileiros e indígenas em suas obras (ARBOLEYA, 2008), excluindo ou mantendo visões estereotipadas em relação a esses grupos étnicos.

Estas obras normalmente relacionam-se a questões que visam a reconfigurar a história de opressão e apagamento sofrida por negros e indígenas no intuito de promover uma reparação a memória e cultura desses povos (SOUZA, 2015, p. 53-54).

Por conseguinte, percebemos que as literaturas com a temática Afro-Brasileira e indígena aspiram problematizar as diferenças advindas desses grupos étnicos, tornando-se de suma importância para o desenvolvimento de valores, uma vez que “os livros infantis expressam simbolicamente o olhar do outro” (ARAUJO; MORAIS, 2014, p. 2). Nessa perspectiva,

Quando as referências das literaturas infantis são semelhantes às da criança, onde esta percebe suas características físicas ou fenotípicas nas tramas de forma positiva contribui expressivamente para o aumento da autoestima na formação da identidade social e individual na construção de conceitos e na interação com o outro (ARAUJO; MORAIS, 2014, p. 3).

Enfim, consideramos que sendo a literatura Afro-Brasileira e indígena utilizada de forma comprometida, tendo como princípio a desconstrução de estereótipos e preconceitos, a mesma pode ser uma grande aliada em prol da educação para as relações étnico-raciais e na valorização da diversidade cultural.

4.6 Literatura e Diversidade

*“Diversidade não é demérito, diferença não é
deficiência.”*

Aracy Alves Martins

Dissertando no tocante à diversidade, existem aqueles autores que pensam em uma pluralidade de culturas e relações horizontais entre as diferentes etnias na possibilidade de se questionar a normatização imposta pelo grupo branco europeu (MARTINS, 2018).

Se buscarmos nos dicionários mais utilizados no Brasil definições para a expressão “diversidade cultural” encontraremos primeiramente significados para o termo diversidade no campo semântico de diverso, plural, múltiplo, no sentido de várias possibilidades, facetas. Por esse ponto de vista, cada ser humano ou cada grupo busca sua identidade distinguindo-se em função das riquezas de sua singularidade. Entretanto, nos próprios verbetes outros sentidos são atribuídos certamente em decorrência das interações humanas (MARTINS, 2018, p. 1).

Como resultado das lutas dos movimentos sociais, as leis discutidas ao longo desta dissertação, 10.639/2003 e 11.645/2008, buscam valorizar as contribuições das etnias referidas na constituição do povo brasileiro, tornando o ensino sobre as mesmas obrigatório em todas as escolas tanto da rede pública quanto privada, em especial nos campos de história, artes e literatura. Desse modo, acreditamos que a literatura infantil pode ser utilizada com o intuito de refletir sobre a diversidade levando os estudantes a compreender e respeitar as diferenças.

Por conseguinte, as produções literárias passaram a demandar novos protagonistas em suas narrativas, crescendo o número de produções “não somente sobre mitos, contos, e lendas africanas e indígenas, mas também de personagens felizes no processo de construção sociocultural” (MARTINS, 2018, p. 1). Dentro dessa ótica, inferimos que na educação infantil os alunos expressam suas emoções e se comunicam de diversas formas, tornando-se a oralidade a mais comum entre elas, além de muito utilizada no ambiente escolar (ARAÚJO; MORAIS, 2014).

A partir das falas apresentadas, verifica-se que a diversidade cultural enquanto princípio educativo se estabelece a partir de nossas experiências, vivências sociais e culturais. Refletir a respeito das diferenças nos propõe rever alguns valores consolidados em nossa

sociedade (SILVA, 2011). Assim “do ponto de vista teórico, conceber a diversidade cultural como princípio educativo exige certos cuidados” (SILVA, 2011, p. 14), carecemos de aprender a respeitar e reconhecer o outro, tornando-se função da escola transmitir as contribuições culturais dos diferentes grupos étnicos que compõe nossa nação. Nesse sentido Silva (2011, p. 5) explica:

Apresenta-se também como função da educação o aprendizado sobre a história e cultura dos diferentes grupos étnicos, a superação de opiniões preconceituosas, além da denúncia sobre a discriminação. Ou seja, valores sociais e culturais também são aprendidos.

A partir da análise deste núcleo de pensamento, consideramos que a literatura torna-se um importante mecanismo pelo qual a criança seja capaz de se perceber e se reconhecer como sujeito social, visto que a inclusão de representantes de diferentes grupos étnicos nas obras pode ser capaz de contribuir com esse reconhecimento.

4.7 Educação, literatura e cultura

“A literatura desenvolve em nós um percentual de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à sociedade e ao semelhante.”

Antonio Candido

Se parássemos para refletir sobre a temática que nos últimos anos vem sendo recorrente nos livros de literatura para crianças, Silveira, Bonin e Ripoll (2010) revelam que nos depararíamos com a questão da diferença e da diversidade.

Por conseguinte a literatura atua no caráter e na formação dos sujeitos, fazendo parte dos mais distintos níveis de sociedade, que por este motivo criam suas manifestações literárias em decorrência de suas crenças, fortalecendo sua existência e atuação no meio social (CANDIDO, 1989).

Estabelecendo uma relação com os discursos decoloniais, os multiculturais e as lutas dos grupos étnicos tradicionalmente excluídos. Outro fator relevante diz respeito à “concepção do discurso como constituidor da própria realidade, trazendo novos argumentos

para as discussões sobre a diferença” (SILVEIRA; BONIN; RIPOLL, 2010, p. 100). Sobre esse assunto, Souza e Sodré (2011, p. 10) inferem que

A literatura pode levar a criança a olhar o mundo por diferentes perspectivas, possibilitando que entre em contato com diversas formas de pensar, de escrever, e principalmente de existir. A literatura permite viajar sem sair do lugar, levando o leitor a um ambiente que lhe é totalmente desconhecido, podendo, ao menos temporariamente, se desfazer de seu olhar cultural e contextual para olhar sob outra ótica.

Há que se considerar, portanto, que a literatura possui um papel fundamental na construção de uma sociedade, faz parte de sua cultura, expressa pensamento e influencia a visão que temos do mundo (CANDIDO, 1989), tornando-se uma grande fonte de conhecimento.

Assim, acreditamos que a literatura oportuniza à criança a refletir, comparar, questionar, investigar, transformar e adquirir cultura à medida que esta entra em contato com diferentes visões de mundo (BUENDGENS; CARVALHO, 2016). Desse modo, a literatura não está desvinculada da realidade, influencia crenças, comportamentos e atitudes.

Corroborando essa ideia, Fornazieri (2009) afirma que os textos literários são também educativos, uma vez que podem ajudar a construir esse reconhecimento, pelo fato de a literatura representar-se como um instrumento que possui uma capacidade de comparação com o mundo humano, mesmo que de uma forma fantasiosa, obrigando a criança a se confrontar e se posicionar diante da vida, podendo colaborar também para a compreensão de sua cultura.

Neste seguimento, Alcaraz, Souza e Pacífico (2015), em sua pesquisa, esclarecem que as escolas privilegiam em seu currículo as disciplinas de língua portuguesa e matemática, não dando importância à dimensão humana das literaturas Afro-Brasileira e indígena para a formação cidadã de seus estudantes. Segundo os autores, a literatura pode ser apropriada para a efetivação das leis discutidas nesta pesquisa, pois provocam uma reflexão nos estudantes e contribuem para a sua construção e afirmação identitária.

Sobre esse aspecto, Carreira (2015) argumenta ser a identidade uma construção histórica, pelo fato de a sociedade brasileira ter sido formada pela mistura de vários povos de diferentes origens. Logo, as transformações culturais têm sempre reflexo no panorama educativo ao identificarmos que o discurso da diversidade e da diferença invadiram o espaço escolar, “os livros didáticos, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos e os livros

para crianças tornam-se veículos para tais abordagens” (SILVEIRA; BONIN; RIPOLL, 2010, p. 101).

Com relação à representação do negro e do indígena na literatura infantil, inferimos que ainda vem ocupando um espaço pequeno, devido ao número de outras obras como os clássicos por exemplos ainda ser muito maior (DEBUS, 2007). A mesma autora indica que

A visão etnocêntrica nos forçou um repertório de textos literários que calou a voz dos grupos étnicos excluídos, ora pela não inclusão como personagem/protagonista das narrativas, ora pela construção de um discurso hegemônico em que história e ficção traziam a versão dos vencedores (DEBUS, 2007, p. 1).

Nesse sentido, Carreira (2015) considera que os estudos literários, tendo em vista a efetivação de um trabalho a respeito da diversidade, devem promover no ouvinte uma análise, uma reflexão de como os negros e os indígenas estão sendo representados e como eles se autorrepresentam. Acreditamos assim que “a literatura possa contribuir para reflexões que rompam com uma visão construída sob o pilar de uma desigualdade étnica e se solidifique sob uma base de valorização da diversidade” (DEBUS, 2007, p. 1).

A criança compreende melhor o mundo através da fantasia, já que ela preenche as lacunas oriundas da falta de conhecimento do real neste período da vida (ZILBERMAN, 2003). Assim a fantasia presente no livro literário colabora para a ordenação das experiências na infância, levando a criança a vivenciar diferentes realidades e situações.

Desse modo, considerando a necessidade de pensar uma educação de qualidade e comprometida com a cidadania, Gomes (2007, p. 17) ressalta que “do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças”. A esse respeito, a autora refere-se ao ser humano como um ser complexo, pois, ao mesmo tempo em que somos iguais enquanto gênero humano, todos apresentamos diferenças com relação a etnia, cor, idade, culturas, experiências, entre outras questões. Segundo Gomes (2007, p. 22),

O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor do que outro. Na realidade, somos diferentes. Ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

Ainda de acordo com Gomes (2007), com relação à forma como a escola trabalha com a diversidade no seu cotidiano e no seu currículo tem a ver com as cobranças dos grupos humanos tidos como diferentes. Esses grupos vêm se destacando politicamente, cobrando um tratamento justo e igualitário.

Assim, acreditamos que a educação pode ser um caminho importante para se superar a discriminação e o preconceito, aspirando um reconhecimento e respeito pela diversidade cultural de nosso país (SILVA, 2008). No entanto, pesquisas sinalizam que nas escolas ainda há uma tendência em se reproduzir estereótipos, posto que as obras literárias que circulavam em seu espaço representavam esses povos de forma inferiorizada, como selvagens e escravos, priorizando conteúdos da cultura eurocêntrica e, mais ainda, que as culturas africanas, indígenas e asiáticas recebem um tratamento secundário, sendo a diversidade cultural que deu origem ao povo brasileiro, quase sempre, negligenciada (SILVA, 2008).

Dentro dessa ótica, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 vêm promovendo discussões acerca do desenvolvimento de ações políticas de inclusão social, impulsionando o tratamento da temática no contexto escolar. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica indicam que:

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afete a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas (BRASIL, 2013, p. 105).

Nesse sentido, a consciência dessa diversidade cultural, evidenciada nas diretrizes mencionadas acima, torna-se possível quando os estudantes fazem comparações e estabeleçam relações entre culturas (CARREIRA, 2015).

Tal constatação aproxima-se do fato de nos últimos anos estar acontecendo um grande investimento com relação à produção literária para o público infantil e juvenil que trata a temática das diferenças culturais (SILVA, 2008). Essas obras ainda se encontram à margem das produções eurocêntricas mas vêm se firmando no panorama literário nacional, tendendo a ser uma literatura rica em ilustrações que demonstram a diversidade cultural das etnias (CARREIRA, 2015).

Nesta perspectiva reconhecemos ser a literatura um importante instrumento para a promoção da educação intercultural. Para Vieira (2006), a relação que a criança estabelece entre suas vivências e as narrativas se torna de grande importância, pelo fato de que irá interferir em sua relação com a vida.

As crianças ao ler, ao ouvir ler e ao conversar sobre histórias que apresentem uma visão multicultural da sociedade, serão capazes de compreender a diversidade do mundo em que vivem e estabelecer ligações entre a experiência que têm desse mesmo mundo com o que leem e ouvem (VIEIRA, 2006, p. 62).

Em concordância com Candau (2016), a educação intercultural defende a afirmação da diversidade e da diferença, propiciando o diálogo entre os diferentes saberes “na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural” (CANDAU, 2016, p. 8). Assim a literatura infantil torna-se importante no sentido de desenvolver um sentido de pertencimento das crianças. Nesse seguimento,

Ler histórias acerca de culturas diferentes pode ser uma experiência de aprendizagem única e muito enriquecedora, evitando a criação de “pré-conceitos” negativos e estereotipados. É também uma forma de ajudar a criança a descobrir a sua própria identidade. [...]. Podem ser ferramentas úteis para ajudar a criança a descobrir quem ela é e qual o seu papel na comunidade e na sociedade (VIEIRA, 2006, p. 69).

Portanto, acreditamos ser a literatura capaz de ampliar as referências para o desenvolvimento emocional cognitivo e social das crianças. Assim sendo, consideramos que conhecer e valorizar a pluralidade cultural de nosso país é essencial para se alcançar o respeito pela diversidade, levando os estudantes a compreender que nenhum grupo humano é superior ou melhor do que o outro.

5 OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL SELECIONADOS POR MEIO DO KIT (2016): ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

5.1 Análise dos livros selecionados

Para ter acesso aos livros, visitamos duas escolas públicas próximas a minha residência. Nas bibliotecas foram possíveis empréstimos e efetuamos cópias destes livros, para então realizar as análises com calma. No entanto, nem todas as obras foram encontradas e foi necessário adquirir algumas.

A análise dos livros se orientou de acordo com os critérios apresentados na metodologia. Desse modo, no que diz respeito à coleta dos dados, realizamos uma síntese de cada obra com os seguintes eixos norteadores: 1) Caracterização da história; 2) Caracterização dos personagens; 3) Caracterização da diversidade cultural presente na história. Optamos nesses itens por analisar as obras de uma forma ampla, levando em consideração que alguns livros se sobressaem em relação a outros em número de páginas, textos e ilustrações. Em um segundo momento, buscamos respostas para as questões norteadoras desta pesquisa. Lembrando: quais significados são produzidos com relação ao negro, ao indígena e suas culturas nesses livros? Tais obras são capazes de proporcionar uma reflexão no tocante às temáticas afetas ao campo das relações étnico-raciais? Além disso, levamos em conta texto e ilustrações, uma vez que, de acordo com Colomer (2004), a literatura infantil se produz na mescla entre imagens e palavras. No entanto,

Apesar de ser inegável o poder da imagem, ela não pode e não deve sufocar o texto, tão pouco deixar-se suplantar-se por ele. Deve tratar-se de uma relação de equilíbrio em que as duas linguagens coexistem e se inter-relacionam para alimentar no leitor a fruição e a emoção estética e também a compreensão da leitura (MENDES; VELOSA, 2016, p. 122).

A articulação entre texto e imagem nos livros de literatura infantil se torna hoje um consenso de que estas duas linguagens se complementam de forma a tornar o livro infantil um artefato cultural com múltiplas possibilidades de leitura devido aos inúmeros significados presente nos textos e nas imagens (MENDES; VELOSA, 2016).

O contato com a literatura na infância possibilita não apenas criar o prazer estético, lúdico ou o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade como também leva à compreensão dos sentidos subentendidos nas narrativas, por viabilizar a capacidade da criança

de compreender o mundo que a rodeia ao confrontar-se com novas formas de representação do real (MENDES; VELOSA, 2016). Isso acontece,

Devido o livro proporcionar a criança, relacionar o vivido e o por viver, o lido e o que nele se inscreve em termos de representação da condição humana, por permitir organizar o seu pensamento e estimular o pensamento divergente, o espírito crítico e reflexivo (MENDES; VELOSA, 2016, p. 126).

Nesse momento, consideramos importante aludir no tocante ao conceito de representação, sobre o qual concordamos com Teresinha Oliveira (2003) se tratar de um processo de significação histórica, socialmente construída e determinado pelas relações de poder. Dessa forma, “os discursos são tomados como práticas culturais destinadas a nomear e representar as coisas às quais se referem, fazendo com que as verdades sejam tomadas como transitórias” (OLIVEIRA, 2003, p. 26).

Os conceitos articulados nessas produções resultam de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente e, portanto, a partir de “relações de poder” que por sua vez possibilitam a quem tem mais força atribuir aos demais os seus significados (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

De acordo com Hall (1997) apud Teresinha Oliveira (2003), representação, é a produção do significado do conceito em nossa mente através da narrativa:

A definição já carrega a importante premissa de que as coisas, objetos, pessoas, eventos do mundo não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós na sociedade, nas culturas humanas que fazemos as coisas significarem, o que significamos (HALL, 1997 apud OLIVEIRA, 2003, p. 26).

Portanto, consideramos que a literatura infantil permite à criança projetar-se nos personagens da ficção e nos seus modos de agir, o que valerá na consolidação de sua identidade pelo confronto com o outro (MENDES; VELOSA, 2016), além de ajudar a criança a apaziguar conflitos que muitas vezes aparecem nesta fase do desenvolvimento, na medida em que ocorrem nas narrativas situações e inquietações com as quais se identifica.

5.2 Caracterização das histórias

Em *kabá Darebu* (MUNDURUKU; KOWALCZYK, 2002), o protagonista que leva o nome do livro, Kabá Darebu, é um menino indígena pertencente “ao povo” munduruku.

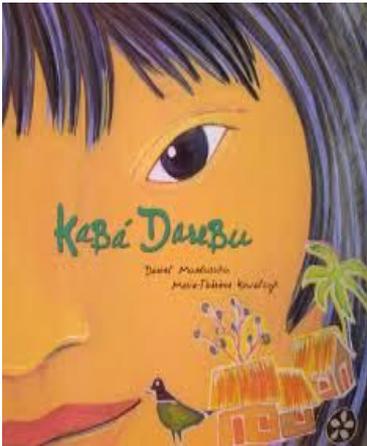


Figura 1 – Capa do livro *kabá Darebu*.

Ano: 2002

Autor: Daniel Munduruku e Marie Therese Kowalczyk

Ilustrador: Maté

Editora: Brinque-Book

Fonte: Google Books. Acesso em: ago. 2018.

Nesta obra o pequeno indígena retrata seu dia a dia e os costumes herdados de seus ancestrais, o que também é bem representado nas ilustrações do livro. Vejamos um trecho:

Meu nome é Kabá Darebu. Tenho 7 anos e sou do povo munduruku. Meu povo vive na floresta amazônica e gosta muito de natureza. Recebemos os mesmos nomes de nossos antepassados, e meu avô escolheu este para mim, para homenagear um sábio ancestral que não suportava a violência. [...] Meu povo vive em casas feitas de barro, coberta com folhas de palmeiras, é gostoso morar nesta casa porque de dia fica bem ventilado e a noite ela é bem fresquinha. Na nossa língua nós a chamamos de UKA’A (MUNDURUKU; KOWALCZYK, 2002, p. 3-4).

Nesta primeira parte da narrativa podemos identificar um conjunto de valores sobre a comunidade indígena. É interessante perceber que mesmo Kabá Darebu sendo uma criança de apenas sete anos de idade, já se mostra possuidor do conhecimento indígena. O livro mostra diferentes espaços e costumes, orienta sobre a valorização da cultura como legado de um povo e ao final do livro tem um apêndice no qual o autor expõe os costumes deste grupo étnico.

Figura 2 – Ilustração de página inteira livro *Kabá Darebu*.



Fonte: Portal do Professor, MEC. Acesso em: ago. 2018.

Em conformidade com Souza (2015), a literatura indígena escrita por autores indígenas surge como uma forma de resistência em busca de preservar os costumes indígenas, valorizando a memória e a alteridade desses povos. Assim, “autores e autoras indígenas têm tentado preservar suas origens por meio da literatura” (SOUZA, 2015, p. 23).

Sobre o livro *Lulu adora a biblioteca* (MCQUINN, 2012), o enredo acontece na contemporaneidade em um centro urbano. Conta a história de Lulu, criança negra de classe média que vive com sua mãe igualmente negra. Lulu adora ir até à biblioteca do bairro, vai sempre na companhia de sua mãe. Fica fascinada pelos livros, gosta muito de ouvir histórias, sendo incentivada por sua mãe a adquirir o gosto pela leitura.

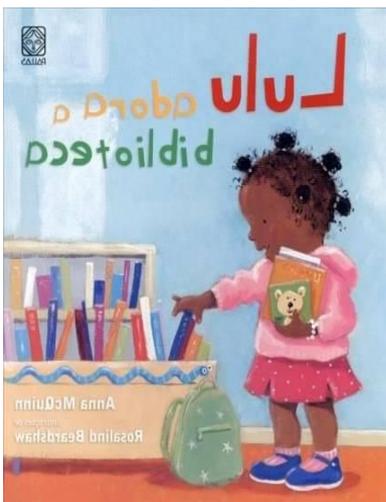


Figura 3 – Capa do livro *Lulu adora a biblioteca*.

Ano: 2012

Autor: Anna Mcquinn

Ilustrador: Rosalind Beardshaw

Editora: Pallas

Fonte: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: ago. 2018.

Quanto ao livro *Tanto Tanto!* (COOKE, 2008), trata-se da história de uma família de classe média, em que a narrativa gira em torno do bebê. Apesar da pluralidade étnico-racial presente nos dias de hoje nas famílias brasileiras, todos os membros da família são

identificados como negros. Reúnem em uma tarde para comemorar o aniversário do papai e enquanto esperam pelo aniversariante não faltam paparicos para o bebê. A narrativa nos leva a um dia na vida de uma família comum.

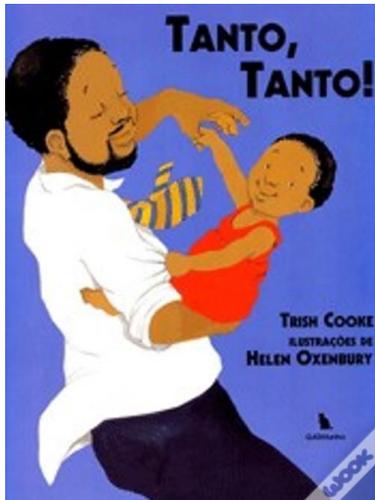


Figura 4 – Capa do livro *Tanto tanto!*

Ano: 2008

Autor: Trish Cooke

Ilustrador: Helen Homenbury

Editora: Ática

Fonte: Google Books. Acesso em: ago. 2018.

Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas (BARBOSA, 2011) é uma história que se passa no interior do Quênia, país da África Oriental, limitado a norte pelo Sudão do Sul e pela Etiópia, a leste pela Somália e pelo oceano Índico, a sul pela Tanzânia e a oeste pelo Uganda; a capital e cidade mais populosa é Nairóbi.

Em um ambiente escolar os alunos são solicitados pela professora a realizar uma pesquisa sobre as brincadeiras que as crianças mais gostam de brincar em várias partes da África. Os alunos então através de cartas e e-mails começam a trocar informações com crianças da África do Sul, da República Democrática do Congo, da Nigéria, do Senegal, da Botswana e da Guiné Bissau.

A partir de então descobrem várias brincadeiras, algumas inclusive já conhecidas por eles, mas com peculiaridades específicas. São elas: Manba, Kameshi Ne Mpuku (Gato e Rato), Ambutan, Ryembalay, Ntsa e Wotswang Le Lesapo (Cachorro que rouba osso), Mwindaji na swala (Caçador e Gazela) e Ndule Ndule.

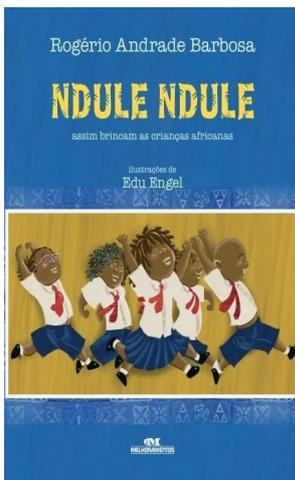


Figura 5 – Capa do livro *Ndule Ndule assim brincam as crianças africanas*.

Ano: 2011

Autor: Rogério Andrade Barbosa

Ilustrador: Edu Angel

Editora: Melhoramentos

Fonte: www.amazon.com.br. Acesso em: ago. 2018.

O livro em questão, ao destacar as brincadeiras africanas, torna possível ao leitor estabelecer uma relação com outras brincadeiras que fazem parte do dia a dia da criança brasileira, são brincadeiras que se aproximam de outras já conhecidas.

Em Ambutan as crianças sentam no chão ao redor de um pequeno monte de areia com um graveto fixado no meio. Então, cada criança a sua vez vai retirando um pouco da areia do monte, tomando cuidado para não deixar cair o graveto, aquele que deixar o galho cair é eliminado. Ponderamos! Tal brincadeira não se aproxima do jogo de pega vareta que estamos acostumados a brincar por aqui?

Em Mwindaji Na Swala, duas crianças são sorteadas, uma para ser o caçador e a outra a gazela. Ambas de olhos vendados ficam no meio de uma roda, o caçador tem que pegar a gazela e esta por sua vez vai dando dicas de onde está batendo palmas. Esta brincadeira remete à famosa cabra-cega, na qual, de olhos vendados, um dos participantes será a cabra-cega que tentará pegar os outros jogadores.

Figura 6 – Ilustração de página inteira do livro *Ndule Ndule assim brincam as crianças africanas*.



Fonte: Livro Físico, 2018.

Desse modo, a obra citada acima busca associar a presença da África em alguns costumes brasileiros, mas, além disso, também expõe brincadeiras novas que podem ser apresentadas às crianças, mostrando-se como um excelente mediador em direção à educação para as relações étnico-raciais.

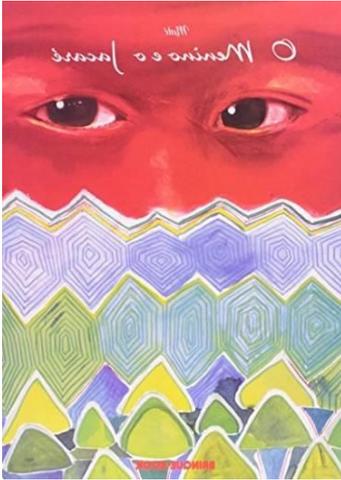


Figura 7 – Capa do livro *O menino e o jacaré*.

Ano: 2003

Autor: Maté

Ilustrador: Maté

Editora: Brinque Book

Fonte: www.amazon.com.br. Acesso em: ago. 2018.

O livro *O Menino e o Jacaré* (MATÉ, 2003) conta a história de um indiozinho muito travesso, chamado Nuati, que vive na aldeia Pau-d’Arco. Nuati costumava insultar o Jacaré que vivia em um rio pertinho da aldeia: “Olhos inchados! Couro grosso! Grande boca fedida! E o jacaré ouvia quieto todas aquelas humilhações pensando em uma forma de dar uma lição naquele menino atrevido” (MATÉ, 2003, p. 4).

Certa vez, Nuati estava cansado, com sede e parou à beira do Rio para se refrescar, mas a água da beira estava muito quente por causa do calor do dia. O Jacaré, muito espertinho, percebendo a situação, convidou o menino para ir até a sua morada onde lhe daria água fresca. Sem pensar duas vezes o menino aceita o convite, sobe nas costas do jacaré que por sua vez sai com Nuati pelo rio afóra. Quando estavam se aproximando de sua toca o jacaré engrossou a voz e disse:

- Agora, indiozinho, insulta-me, chama-me “olhos inchados”!
- Não – Respondeu o menino
- Seus olhos são bonitos, mais doces que os da jaguatirica.
- Então chama-me de “braço curto”!
- Não, você tem braços compridos, mais que os do bicho- preguiça! (MATÉ, 2003, p. 6)

Assim, Nuati entreteve o jacaré e com a ajuda de um pescador desconhecido e conseguiu fugir e voltar para junto de seus pais que o esperavam preocupados. Quando o

menino estava em segurança, o pescador se transformou em um lindo pássaro Sacó, o maior de todos os pássaros, e voltou para a floresta.

O menino e o jacaré é uma história narrada às crianças pelos membros mais velhos da aldeia. Trata-se de um mito indígena, que vem de uma tradição oral. Conta sobre os heróis da floresta com o intuito de preservar sua cultura. Geralmente os contos indígenas apresentam uma lição que se pretende ensinar.

A literatura indígena surge com regras próprias: originalidade, resgate das ancestralidades, denúncia. Assim, as pessoas integrantes destes grupos étnicos utilizam-se da escrita para se fazer ouvir. Conforme salienta Silva (2014, p. 38), “para se fazer presentes no mundo, um mundo que os esqueceu. Mais, mostram agora com a literatura, que sempre estiveram presentes”.

Sobre esse assunto, Paiva (2015) salienta que o ser humano julga a cultura e trajetória indígena como diferente dos modelos atuais contemporâneos e por este motivo incapaz de se manter viva na atualidade. Assim sendo, o indígena precisa lutar contra esta hierarquização no intuito de valorizar sua história, sua cultura, além de exigir seus direitos. “Atualmente, os povos indígenas brasileiros se empenham para a emergência de uma nova consciência de cidadania e de participação social e política, com o objetivo de assegurar direitos e autonomia” (PAIVA, 2015, p. 150).

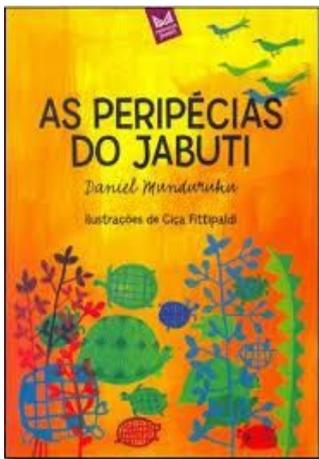


Figura 8 – Capa do livro *As peripécias do jabuti*.

Ano: 2007

Autor: Daniel Munduruku

Ilustrador: Ciça Fittipaldi

Editora: Mercuryo

Fonte: www.amazon.com.br. Acesso em: ago. 2018.

No livro *As peripécias do jabuti* (MUNDURUKU, 2007), o pajé, membro mais velho da aldeia, conta três fábulas para as crianças. Nas três, o personagem principal é o jabuti, que, conforme os ancestrais indígenas, é símbolo da paciência, da constância e da perseverança. Seus adversários, a raposa, a onça e o veado catingueiro, são espertos, fortes e rápidos. Mas estão tão preocupados com suas habilidades pessoais que se esquecem de que, se

há obstáculos que se vencem com a força física, há outros mais difíceis que se vencem com o pensamento e a inteligência.

Segundo o autor do livro, quando chega a noite, trata-se de um costume indígena as pessoas sentarem ao redor da fogueira para ouvir e contar histórias de antigamente, muitas dessas histórias são de ensinamento “contadas para dizer as crianças e jovens o que precisam aprender” (MUNDURUKU, p. 4). Os contos desse livro acontecem na floresta e grande parte dos personagens são animais.



Figura 9 – Capa do livro *Por que o elefante tem tromba?*

Ano: 2012

Autor: Edward Gakuya; Claudia Lloyd

Ilustrador: Celestine Wamiru

Editora: Caramelo

Fonte: www.amazon.com.br. Acesso em: ago. 2018.

Por que o Elefante tem tromba? (GAKUYA; LLOYD, 2012) conta a história de um elefante que não tinha nariz, por este motivo não sentia seu “cheirinho fedido” e vivia cheio de moscas ao seu redor. Um dia foi tomar banho no lago e lá encontrou o crocodilo que puxou o nariz dele até que seu nariz se transformou em uma enorme tromba. É uma história onde os personagens são animais selvagens, passa-se em uma savana africana e as cores das ilustrações nos remetem à África.



Figura 10 – Capa do livro *O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo.*

Ano: 2013

Autor: Eraldo Miranda

Ilustrador: Tati Mões

Editora: Elementar

Fonte: www.amazon.com.br. Acesso em: ago. 2018.

O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo (MIRANDA, 2013) conta uma lenda Africana. Kwaku Ananse, protagonista da história, é um homem que se achava muito inteligente.

- “Realmente sou muito esperto. Não acredito que haja alguém mais inteligente do que eu.” Mas, no mesmo instante veio-lhe uma dúvida e Ananse ficou preocupado,
- “É certo que sou inteligente, mas existem tantos povos diferentes... Eu posso não ser o mais sábio de todos, pode haver alguém mais sábio do que eu!” Isso o incomodou muito e depois de refletir um pouco, teve uma ideia.
- “Vou sair pelo mundo e pedir um pouco de sabedoria a cada pessoa que eu encontrar pelo caminho” (MIRANDA, 2013, p. 4-5).

E lá foi Ananse coletar sabedoria pelo mundo, com uma grande cabaça pendurada nas costas, onde depositava toda sabedoria que recebia pelo caminho. Logo a cabaça ficou cheia.

- “Seguramente, agora sou o mais sábio do mundo.” Exclamou Ananse muito satisfeito.
- Mas preciso encontrar um lugar para esconder toda minha sabedoria, senão posso perdê-la ou alguém pode querer roubá-la! (MIRANDA, 2013, p.10).

Olhando ao seu redor encontrou uma árvore, e decidiu esconder a cabaça em sua copa. Tirou a cabaça das costas e amarrou em sua barriga imaginando que assim seria mais difícil da cabaça cair durante sua escalada. Tentou subir na árvore inúmeras vezes sem sucesso. Naquele momento o filho mais novo de Ananse apareceu, vendo a situação perguntou ao pai se não seria mais fácil escalar com a cabaça nas costas. Ao refletir sobre a fala do filho, percebeu que sempre haverá alguém mais sábio do que ele e que podemos aprender muito uns com os outros.

Então Ananse levantou a grande cabaça no sentido do vento espalhando toda sabedoria que coletou em cada canto do mundo. “E assim conta como a sabedoria veio ao mundo” (MIRANDA, 2013, p. 15). A narrativa acontece aparentemente em uma savana Africana, as pedras presentes nas planícies e a vegetação rasteira e seca confirmam a representação de um espaço Africano. No entanto, trata-se da representação de uma África exótica, o que reduz o continente a uma savana, minorando a existência de outras estruturas geográficas.

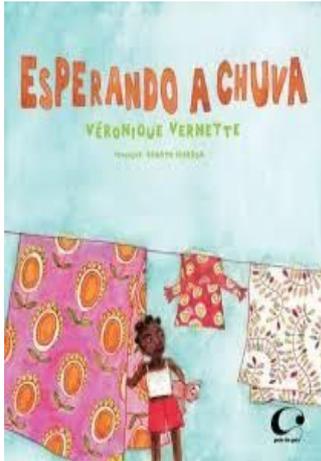


Figura 11 – Capa do livro *Esperando a chuva*.

Ano: 2014

Autor: Veronique Vermette

Ilustrador: Veronique Vermette

Editora: Pulo do Gato

Fonte: www.amazon.com.br. Acesso em: ago. 2018.

O Livro *Esperando a chuva* (VERMETTE, 2014) percorre uma temática universal, a necessidade de nos adaptarmos às adversidades da natureza. A narrativa acontece em um centro urbano nos dias atuais. Os personagens são todos negros e a protagonista se trata de uma menina que acompanha as mudanças climáticas em uma cidade onde não chove há meses e então decide esperar a chuva. De repente, o forte vento anuncia a chuva que vem chegando.

Certamente, o contato da criança com os livros é de extrema relevância para o desenvolvimento dos pequenos. Reconhecemos que as obras citadas buscam desconstruir modelos de representação que inferiorizam os grupos étnicos citados e sua cultura. Para tal, “apresentam estes personagens em situações rotineiras, exercendo diversos papéis sociais” (GONÇALVES; MOURA, 2016, p. 5). Assim sendo, a escola pode oferecer a seus alunos o contato com uma literatura que contemple e valorize a diversidade cultural.

5.3 Caracterização dos personagens

A partir deste subitem destacaremos nas obras analisadas os aspectos mais relevantes em relação à temática em discussão nessa pesquisa. Desse modo, realizaremos uma análise mais generalista. Não pretendemos assim nos prender em cada obra individualmente e evidenciaremos os pontos mais importantes.

No que se refere às obras que enfatizam a temática indígena, a forma de caracterização dos personagens realizada através da narrativa e das imagens se manifestam nos corpos através de traços característicos desses grupos étnicos, tais como: cabelos lisos, adereços feitos de penas de aves, pinturas corporais, utensílios como o arco e flecha entre

outros. Em todas as obras onde os indígenas aparecem como personagens, eles vivem em aldeias com os corpos despídos.

Figura 12 – Ilustração de página inteira do livro *O menino e o jacaré*.



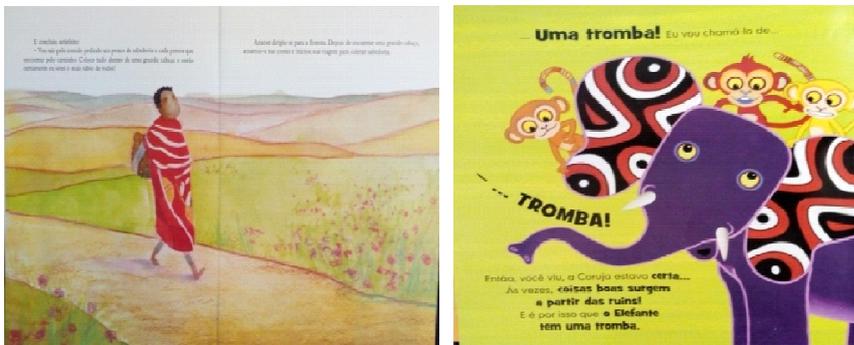
Fonte: Livro Físico, 2018.

Desse modo percebemos que alguns dos livros analisados reiteram ícones e estereótipos, retomando um passado bucólico, restringindo as possibilidades de produções de práticas culturais que são produzidas e por vezes modificadas pelos diferentes grupos culturais (FREITAS, 2014), devido até mesmo às transformações que o mundo atual vem enfrentando. No mais,

As estratégias abordadas nos livros contribuem para divulgar e valorizar culturas africanas e indígenas e ao fazê-lo acabam por destacar objetos, costumes, cenários, valores, rituais e conseqüentemente, a disputar significados para a produção do que seja mais adequado e verdadeiro a cada cultura retratada e representada. (FREITAS, 2014, p. 145).

Logo, alguns objetos das culturas africana e indígena se destacam, assim como a cabaça no livro *O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo*. O personagem principal, Ananse, e seu filho são negros, os trajes e o ambiente nos remetem a uma savana da África. Aparecem também personagens de outras culturas como chineses e indianos. As orelhas do elefante no livro *Por que o elefante tem tromba?* aparecem nas cores vermelho e preto, além das formas geométricas o que nos assinala a simbologia Africana.

Figura 13 – Ilustração de página inteira dos livros *O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo* e *Por que o elefante tem tromba?*



Fonte: Livro Físico, 2018.

Outro fator relevante sobre as obras da cultura africana diz respeito aos trajes utilizados pelos personagens negros: são roupas muito coloridas, lenços na cabeça e adereços, o que também nos remete a uma perspectiva plural desta cultura; os livros cujos personagens são apenas animais nos reportam uma savana africana.

Figura 14 – Ilustração de página inteira do livro *Tanto tanto!*



Fonte: www.amazon.com.br. Acesso em: ago. 2018.

Dentro dessa ótica inferimos que as referências apresentadas às crianças durante o período da infância podem influenciar na construção de sua identidade e nesse aspecto destacamos principalmente a literatura infantil.

O convívio frequente da criança com livros de qualidade e em particular com a literatura para a infância proporciona um alargamento da capacidade imaginativa e simbólica da criança, alimenta o seu intelecto, favorece a apreensão das estruturas narrativas e das convenções literárias (MENDES; VELOSA, 2016, p. 124).

Segundo Gregorin Filho (2009), houve um considerável crescimento na produção de textos literários para crianças, nos quais assuntos como ética, pluralidade cultural e

diversidade são frequentemente abordados, trazendo para as crianças a discussão de temas pertinentes ao momento sociopolítico e cultural dos nossos dias. Conforme o autor “esses temas não precisam vir explicitamente colocados nos textos, algumas ações ou cenas contidas nas fabulações podem levar a tais discussões” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 111).

Essas discussões não estão presentes apenas nesse tipo de texto, mas permeiam a sociedade de maneira global, pois são temas que dizem respeito à nossa sociedade como um todo, isso é, a literatura para crianças, hoje, guarda características primordiais da arte, ou seja, olhar a sociedade e devolver a essa sociedade uma matéria passível de discussão e mudança (GREGORIN FILHO, 2009, p. 111).

Assim se compreende a importância de que a criança estabeleça contato o quanto antes com os livros de literatura, os quais são de grande valor para dar-lhes segurança e bem estar emocional. As narrativas promovem um espaço de descoberta emocional e possibilita à criança organizar e vivenciar emoções, oportunizando o desenvolvimento de sua maturidade, além de sua capacidade relacional (MENDES; VELOSA, 2016).

Sabemos que a relação que a criança estabelece com o livro é, em primeiro lugar, uma relação genuinamente apaixonada. Efetivamente, quando este não a deixa indiferente, quando toca o seu lado mais sensível e emotivo, a criança deslumbra-se, comove-se, enraivece-se, ri ou chora, assusta-se, reagindo emocionalmente à leitura do livro, nele direta ou indiretamente se projetando. Essa reação emotiva será inevitavelmente mais intensa quanto mais o livro a inquietar, a desafiar, a implicar afetivamente (MENDES; VELOSA, 2016, p. 126).

No entanto, Mariosa e Reis (2011) ressaltam que ainda hoje, na grande maioria dos livros presentes nas bibliotecas escolares, o que encontramos nas histórias infantis são personagens de origem europeia, “mocinhas brancas, frágeis esperando por príncipes encantados também brancos” (MARIOSA; REIS, 2011, p12). Em vista disso, as crianças que fazem parte de outro grupo étnico não se identificam nessas obras, crescem com a sensação de que o padrão do “belo e do bom” são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis.

Sobre este assunto, Debus (2012) aponta que a presença de personagens negras e elementos da cultura africana na literatura infantil quase que não existia até a década de 1970. Ione Jovino (2006) agrega que grande parte desses textos, até 1930, trazia a personagem negra representada como a empregada da família, retratada com um lenço na cabeça e um avental, passava a maior parte do tempo na cozinha e não tinha voz nos enredos.

Dessa forma as crianças afro-brasileiras e indígenas podem adquirir a ideia de que são inferiores e rejeitar tudo o que se aproxima de outro universo cultural diferente do branco. A ausência de características físicas e culturais dos negros e indígenas nas obras de literatura infantil pode ocasionar uma recusa dessas crianças e impedir o reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural presente em nosso país.

5.4 Caracterização da diversidade cultural presente nas histórias

As obras analisadas que compõem o kit de literatura Afro-Brasileira retratam novas considerações acerca do lugar social dos negros e indígenas, antes representados como sujeitos escravizados, selvagens e sem história. Tanto para os Afro-brasileiros quanto para os indígenas, ver sua imagem refletida em um livro de forma positiva contribui para que esse sujeito se aceite, valorize-se e tenha orgulho de sua origem (SOUZA; SODRÉ, 2011), visto que

A literatura é uma expressão artística que para além da leitura e da escrita comunica sentimentos, apresenta e representa o mundo, é a arte da palavra e a palavra diz o mundo, diz os seres que nele habitam e diz sua história (THIÉL, 2012, p. 11).

O estudo sobre as relações étnico-raciais no Brasil vem se intensificando a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais. Essas ações podem ser mais bem compreendidas a partir da emergência de novas produções acadêmicas sobre as questões relativas às diferenças étnicas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Neste aspecto, as obras do kit vêm atuando positivamente, apoiando-se nas orientações educacionais evidenciadas nos PCNs (1997), uma vez que explicitam valores perante a compreensão da pluralidade cultural, “oportunizando à criança estabelecer relações com os diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais e sua própria vida” (BRASIL, 1997, p. 53). Sobre esse assunto, Gonçalves e Moura (2016, p. 4) inferem que

No que diz respeito aos personagens negros nos livros de literatura infantil, vinham sendo representados de maneira estigmatizada, sempre ocupando o papel de empregados. As mulheres, geralmente com lenço na cabeça e avental, eram consideradas a eterna cozinheira e babá.

Atualmente o discurso sobre a diversidade vem se destacando no espaço escolar, e os livros para crianças tornam-se veículos para tais abordagens (SILVEIRA; BONIN;

RIPOLL, 2010). No entanto, reconhecer que as pessoas são diferentes não é suficiente, é preciso respeitar as diferenças, já que compreender a diversidade na perspectiva multicultural nos possibilita falar das contribuições dos variados grupos étnicos.

Desse modo, a diversidade cultural remete às questões da diversidade étnica e ao modo como se observa a importância sociopolítica das expressões étnico-culturais, étnico-religiosas, raciais e outras, como fatores significativos para a formação da identidade das nações. [...]. Assinala-se, portanto, que a qualificação e respeito à diversidade cultural implicam na qualificação e respeito aos elementos da identidade das nações, favorecendo, desse modo, a convivência entre indivíduos e grupos de diversas nacionalidades (RANGEL, 2014, p. 157).

Neste seguimento, estamos de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2001) quando diz que o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicações dos grupos culturais dominados na busca por dispor suas práticas culturais, tornando-as reconhecidas e representadas na cultura nacional, um importante instrumento de luta política em favor da compreensão da diversidade cultural e da ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, todas as culturas são equivalentes.

Dentro dessa ótica, foi possível observar na obra *kabá Darebu* o modo como retratam a cultura indígena de uma maneira bastante enfática, tanto em suas narrativas quanto nas ilustrações. No entanto, concordamos com Silveira, Bonin e Ripoll (2010), frequentemente as obras que abordam a cultura indígena apresentam certas marcas de exotismo, distanciando-se do cotidiano dos leitores.

Um fator relevante a se destacar vem a ser que na obra analisada a cultura indígena é descrita no ambiente das aldeias, ademais, são apresentados muitos objetos como arco e flecha e o maracá utilizados pelos povos indígenas para caça e rituais de cura, bem como as pinturas corporais desenvolvidas por estes grupos étnicos. Atualmente nem todos os povos indígenas são assim, hoje eles usam roupas da cultura urbana tem telefone celular freqüentam escolas e faculdades.

Outro aspecto importante observado nas obras do kit refere-se à valorização das pessoas mais velhas, visto que para esses povos representados as histórias, geralmente contadas pelos mais velhos, desempenham um importante papel no tocante à transmissão cultural (PAIVA, 2015). Isso evidencia, assim, na contemporaneidade, a importância de registrar essas narrativas como fazem vários autores, proporcionando a inserção dos leitores neste universo e impedindo que essas histórias se percam no esquecimento. Segundo Paiva (2015, p. 160),

O recurso à memória refere-se, muitas vezes, à transmissão de conhecimentos, desta forma, estamos diante de uma memória e conhecimentos que estão calcados no aprendizado pela repetição, pela memorização e por remeterem a uma tradição, ou ainda, a um período imemorial (o tempo dos ancestrais).

Corroborando com essa ideia, Gagnebin (2004) evidencia que a narração se constitui a partir da rememoração, sendo ela “uma retomada salvadora pela palavra de um passado que sem isso desapareceria no silêncio ou no esquecimento” (GAGNEBIN, 2004, p. 58). Narrar seria, assim, uma forma eficaz de lutar contra o esquecimento, onde uma cultura se desenvolve através das memórias de suas narrativas que vêm da oralidade. Contar e recontar significa partilhar as lembranças, as experiências do cotidiano, as vivências e a sabedoria adquirida ao longo da vida.

Literatura, em qualquer lugar do mundo, nos primórdios da presença humana, nasce da oralidade: nos contos, nas histórias, nas formas de vida, nas situações em que o homem em sua coletividade ou individualmente, reconhece o valor geracional (SILVA, C., 2014, p. 37).

A esse respeito encontramos a seguinte colocação de Freitas (2014). Segundo a autora, a velhice é considerada para os grupos étnicos negros e indígenas como “sábia, detentora de conhecimentos, tradições e histórias dos povos, responsável pelas tomadas de decisões e respeitada” (FREITAS, 2014, p. 165). Partindo na contramão do discurso contemporâneo que cultua os corpos jovens.

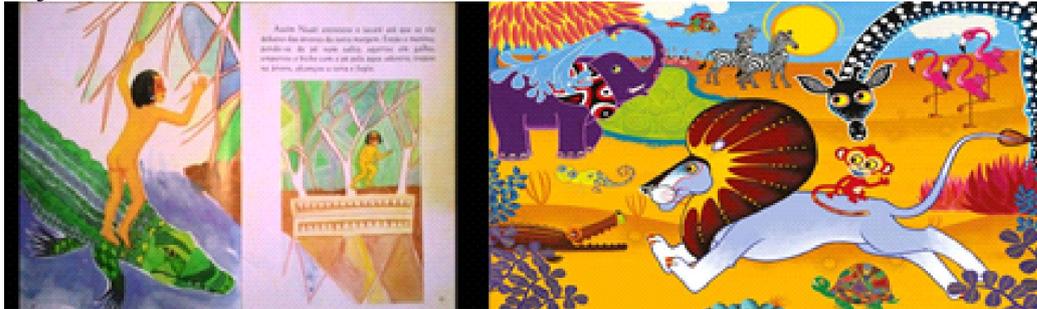
Nossas avós nos dizem que a tinta pode nos tornar invisíveis diante de animais e peixes, mas para isso é preciso cantar e dançar para os espíritos da floresta (MUNDURUKU; KOWALCZYK, 2002, p. 16).

Também é interessante destacar no livro *Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas* que além de valorizar brincadeiras da cultura africana, ao narrar as brincadeiras que se passam em um ambiente escolar, ensina aos professores tais jogos, que também podem ser utilizados em sala e aula.

Outro fator relevante diz respeito aos cenários apresentados nos livros do kit. A ambientação em grande parte dos enredos analisados passa-se em aldeias africanas ou indígenas, apresentando esses espaços como lugares paradisíacos, compostos por diferentes vegetações, animais e rios. Essa observação fica evidente nos livros *Por que o elefante tem*

tromba?, *O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo*, *O menino e o jacaré*, *kabá Darebú* e *As peripécias do Jabuti*. Assim, observa-se um paradoxo: ao mesmo tempo em que essas imagens fazem alusão à valorização das práticas culturais desses grupos étnicos, também nos leva a associá-las a algo primitivo, atrasado, distante das inovações tecnológicas.

Figura 15 – Ilustração de página inteira dos livros *O menino e o jacaré* e *Por que o elefante tem tromba?*



Fonte: www.amazon.com.br. Acesso em: ago. 2018.

No mais, entendemos que por meio da leitura a criança aproxima-se da diversidade cultural presente em nossa sociedade, facilitando um processo de conhecimento das identidades étnico-raciais, interrompendo uma visão instituída a partir da desigualdade étnica (VASQUES, 2011). Visto que as culturas de diferentes nações fazem parte de nosso cotidiano, somos um país multicultural.

5.5 Com relação às obras analisadas

Os livros analisados contribuem significativamente para o trabalho com relação à diversidade cultural, no entanto tais obras não aprofundam na relação dos grupos representados com outros grupos étnicos. Focando apenas em um grupo específico, ora o negro ora o indígena, são pouco sensíveis ao diálogo intercultural. Com exceção do livro *Lulu adora a biblioteca*, nos demais todos os personagens são identificados como negros ou indígenas. A esse respeito:

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo vê as identidades plurais como uma base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incluída nas práticas pedagógicas (CANEN, 2007, p. 94).

A literatura para infância torna-se uma preciosa ferramenta para o professor mediador no desenvolvimento global da criança, contribuindo para sua plena integração no grupo, para a construção da sua autoestima e o respeito pelas opiniões alheias. A aceitação das diferenças constitui os alicerces de uma educação para a cidadania que se deseja vir a manter-se ao longo da vida (MENDES; VELOSA, 2016).

Figura 16 – Ilustração de página inteira dos livros *Lulu adora a Biblioteca e Tanto Tanto!*



Fonte: Livro Físico, 2018.

Logo, julgamos que a literatura Afro-Brasileira e indígena precisa ser compreendida e valorizada em sua riqueza de abordagens, mas com devido cuidado para que não reproduza estereótipos e valores etnocêntricos. No entanto, constatamos favoravelmente nas obras analisadas que tais produções são capazes de reforçar ideias e conceitos no sentido de situar sobre as diferenças e ensinar sobre elas.

Abordar a literatura Afro-Brasileira e indígena torna-se um tema relevante, entre outros motivos já aludidos no decorrer desta dissertação, sobretudo por estar amparada por documentos legais, assim como a Lei 11.645/2008 que prevê o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e indígena, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e Afro-Brasileira de 2004. Esses documentos visam auxiliar no combate a estereótipos e preconceitos. Quanto às Diretrizes:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de representação, de reconhecimento e valorização de sua história cultura e identidade. [...] é importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestando com autonomia individual e coletiva seus pensamentos (BRASIL, 2004. p. 9-10).

Em suma, o que se percebe nas obras analisadas do kit é uma superação da forma como os negros e os indígenas vêm sendo representados, os negros em contexto de estudo e no convívio familiar o que já é uma mudança em como eles eram representados anteriormente, quanto aos indígenas fica evidenciado a importância da cultura desses grupos étnicos na formação de nosso país. Sem dúvida, as discussões relacionadas às diferenças culturais e o trabalho com a diversidade vêm crescendo no ambiente escolar, no entanto ainda são muitos os desafios para superar a forma estereotipa e superficial de tratar o tema.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Então Ananse levantou a grande cabaça e virando-a derramou toda a sabedoria que carregava pelos ventos, espalhando pelos lugares mais distantes da terra.”⁷

Eraldo Miranda

Assim como Ananse, encerramos um ciclo espalhando neste instante os conhecimentos adquiridos até aqui. Dispusemo-nos com esta pesquisa realizar uma análise das nove obras destinadas ao público infantil por meio do último kit de literatura Afro-Brasileira distribuído durante o ano de 2016 pela PBH às escolas do município visando elucidar algumas questões. Quais significados são produzidos com relação ao negro, ao indígena e suas culturas nesses livros? Tais obras são capazes de proporcionar uma reflexão no tocante às temáticas afetas ao campo das relações étnico-raciais?

Os livros, em sua maior parte, apresentam os personagens em situações cotidianas. Dessa forma, consideramos que os leitores vão ter a oportunidade de se identificar com os personagens das histórias e estar em contato com narrativas que representam a diversidade étnico-racial.

Tais obras buscam uma representação não estereotipada dos negros, indígenas e suas culturas com o intuito de não corroborar a discriminação, uma vez que os personagens são representados de maneira positiva e não aparecem em situação de desconforto, submissão ou sofrimento, no entanto as obras não aprofundam na relação entre os grupos étnicos ressaltam apenas um grupo étnico ora o negro ora o indígena pouco sensível ao diálogo intercultural. Segundo Fornazieri (2009), os textos literários são também educativos, capazes de desenvolver um reconhecimento da herança desses grupos étnicos.

Assim, é importante ressaltar que no Brasil as ações afirmativas integram uma agenda de combate à herança histórica de segregação étnico-racial, uma vez que, conforme mencionado por Ribeiro (2002), a complexidade em se tratar dessa questão é devido à versão histórica do homem branco que não deu e ainda não dá voz aos negros e indígenas. Vê-se necessário reconhecer e respeitar as diferenças étnico-raciais. Ademais, tendo em vista tal

⁷Trecho retirado do livro *O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo*.

perspectiva, a educação deve voltar sua atenção para as questões das minorias e das diversidades étnicas.

Na última alteração da LDB, os parâmetros curriculares nacionais e a inserção dos chamados temas transversais aspiram à discussão de questões que fazem parte da formação étnica e social do povo brasileiro (GREGORIN FILHO, 2009). Segundo este autor, tais temas não necessariamente precisam vir explicitamente colocados nas obras, determinadas ações ou cenas contidas nas fabulações já trazem essas discussões.

A esse respeito, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao determinarem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos grupos étnicos negros e indígenas em todas as escolas do país, alertam para um horizonte de possibilidades e ao mesmo tempo conduzem para um tratamento perante a interculturalidade no ambiente escolar, valorizando a perspectiva dos referidos grupos étnicos na história, o que nos leva a entender que tais leis abriram um campo de possibilidades.

As crianças, desde muito pequenas, são expostas a toda ordem de estímulos; pelos discursos, vocabulário, imposições de referências únicas de estética e corpo, através dos mais diversos agentes, incluindo a própria escola, refletindo a necessidade da ótica e da prática da interculturalidade crítica (NUNES, 2017).

Atualmente, a literatura infantil constitui um espaço propício para a fruição estética, até porque, sua finalidade primeira, como de qualquer obra de arte é promover na criança o gosto pela beleza da palavra (MENDES; VELOSA, 2016, p. 122). Desse modo, “a ilustração deve ser entendida como uma interpretação do texto, e não como uma mera tradução ou explicação do legível.” Ainda a esse respeito,

A literatura, em termos sociais e morais, permite à criança diferenciar o bem e o mal, adquirindo valores sociais e morais que serão determinantes na formação do seu mundo interior. Permite colocar-se simbolicamente no lugar do outro e entender melhor suas experiências de vida, seus problemas, suas contingências. Permite relacionar-se melhor com as outras crianças e com os adultos, aceitando e respeitando as diferenças, numa clara afirmação do espírito de cidadania (MENDES; VELOSA, 2016, p. 126).

Desse modo, acreditamos que as literaturas Afro-Brasileira e indígenas devem ser apresentadas separadamente das visões colonizadoras, sobretudo no ambiente escolar, espaço de formação onde preconceitos e estereótipos devem ser banidos com a finalidade de proporcionar uma educação emancipadora para uma melhor consciência de mundo e respeito à diversidade. Assim como indicam Canen e Oliveira (2002, p. 61):

No caso da educação [...] adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas.

Neste aspecto, Nunes (2017) destaca a necessidade de incorporar nas práticas pedagógicas a ideia de “identidades brasileiras em construção”, valorizando a diversidade cultural. Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire (1999) aponta uma importante reflexão a este respeito, na qual argumenta que à medida que o sujeito integra-se à realidade de forma consciente, torna-se capaz de modificá-la, uma vez que o homem sujeito participativo: cria, recria e se impõe, tornando-se assim agente de sua história, consciente e reflexivo.

Nesse sentido, vê-se necessário romper com algumas concepções e, para tal, o sujeito precisa se reconhecer no mundo. Cabe ao docente pensar a educação como um ato político de conscientização em vista de uma formação humana, tornando-se esta uma transformação social (FREIRE, 1979). Consideramos ser a educação um caminho para superar a discriminação e o preconceito, aspirando um reconhecimento e respeito pela diversidade cultural de nosso país (SILVA, 2014).

Chegamos ao fim de uma compensadora caminhada, no entanto, sempre há mais a enunciar, de fato, podemos dizer que as obras analisadas contribuem para a promoção, no aluno de uma reflexão no tocante a uma educação para as relações étnico-raciais e permitem de certa forma uma interação entre as culturas a medida em que as crianças se familiarizam com elas, tornando-se um veículo para que as crianças possam conhecer outras culturas, valorizando-as e transformando suas atitudes e comportamentos.

Analisar os livros do kit referido neste trabalho possibilitou a nós, enquanto pesquisadora, e, acreditamos, aos futuros leitores desta dissertação, apurar o olhar em relação a estas obras e para as demais obras que chegam às escolas. Percebemos uma grande mudança na forma como eram representados antes os negros e indígenas na literatura infantil e como estão sendo representados agora.

A inserção das produções literárias do ponto de vista cultural étnico e social conduz a uma reavaliação de conceitos que interpretam a formação da nação e desmistifica a condição utópica a que a nação é imposta hoje. Neste ponto de vista, as obras do kit permitem ao sujeito uma capacidade de se representar e reconhecer que as culturas africanas e indígenas

influenciaram e ainda influenciam na formação da nacionalidade brasileira questionadora da ótica eurocêntrica.

Encontramos nas narrativas analisadas a construção de um repertório em que a diversidade cultural está presente. Sendo assim, a importância deste trabalho está na possibilidade de divulgar esta literatura como ferramenta primordial para conhecer melhor outras culturas, pois ao analisar cada livro podemos não apenas adquirir saberes, mas questionar antigos valores apresentados como melhores que os demais.

Assim termina a história [...]. História essa que será contada e recontada enquanto houver ouvidos curiosos dispostos a ouvir... (O menino e o jacaré – MATÉ, 2003).

REFERÊNCIAS

ALCARAZ, Rita C. M.; MARQUES, Eugênia P. S. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n.41, p. 50-63, jul./dez. 2016.

ALCARAZ, Rita C. M.; SOUZA, Aparecido V.; PACÍFICO, Tânia M. Literatura oral: Estratégias para afirmação da cultura afro-brasileira, africana e indígena. **Revista Boitatá**. Revista do GT de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). Londrina, n. 20, p. 317-330, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31493/22058>. Acesso em: 13 set. 2017.

ALMEIDA, Elizângela A. F.; SARAVALI, Eliane G. Construção de concepções étnico-raciais em sala de aula. In: Reunião Científica da ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4393.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

ALMEIDA, Ana M. G. Literatura afro-brasileira e indígena na escola: a mediação docente na construção do discurso e da subjetividade. In: Congreso Internacional de IBBY: A forza das minorías, 32, 2010, Santiago de Compostela. **Actas de 32º Congreso Internacional de IBBY: A forza das minorías**. Madri: Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI), 2013.

ALMEIDA, Adriana M.; MENDES, Joaci S.; ALMEIDA, Patrícia M. O negro na literatura infantil: Estereótipos e Silenciamentos. In: Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia, 2010, Ilhéus. **Anais do Seminário de Cultura e Política na Primeira República**. Ilhéus: UESC, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAÚJO, Débora C. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE)**. 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

_____. O que já disseram a respeito da diversidade étnico-racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)? Um estudo em andamento. In: Reunião Científica da ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião Científica da ANPED**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2670_texto.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Relações raciais discurso e literatura infanto-juvenil**. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARAUJO, Jurandir A.; MORAIS, Rossival S. A relevância em se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira na educação infantil. **Africanias.com**, Salvador, n. 5, p. 1-17, 2014. Disponível em: <http://www.africaniasc.uneb.br/?p=volume5>. Acesso em: 25 set. 2017.

ARBOLEYA, Valdinei J. O negro na Literatura infantil: Apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. **Revista África e Africanidades** - Ano I - n. 3 - Nov. 2008. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/O_negro_na_literatura_infantil_apontamentos.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Rogério A. **Ndule Ndule**: assim brincam as crianças africanas. Ilustração de Edu Engel. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

BARREIROS, R. C. A literatura infantil afro-brasileira e a formação leitora no ensino fundamental. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17, 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP, ALB, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_3659.pdf Acesso em: 23 set. 2017.

BARREIROS, Ruth C.; VIEIRA, Nancy R. F. Literatura Infantil para uma formação leitora multicultural. **Línguas e letras**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 329-350. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Comunicação líquida. **Observatório da imprensa**, n.835, 27 jan. 2015. Disponível em: http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/_ed835_comunicacao_liquida/.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 003 de 20 de novembro de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, Ano X, n.2271,30 de dezembro de 2004.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Belo Horizonte, 2013.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 241/2013. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 23 out. 2013.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BONOTTO, Danusa L.; SCHELLER, Morgana; KRIPKA, Rosana. Pesquisa Documental: Considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas – Investigação qualitativa em educação**, v.2, 2015.

BRANDES, Silvely. **Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea: Uma perspectiva bakhtiniana**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p.1, 10 de jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p.1, 10 de mar. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. 562 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1996.

BUENDGENS, Jully F. **O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base histórico cultural**. 2014. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BUENDGENS, Jully F.; CARVALHO, Diana C. O preconceito e as diferenças na literatura infantil. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.41, n.2, p.591-612, 2016.

BUENO, André G. **Literaturas africanas e afro-brasileira no ensino fundamental II**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro (Org.). **Direitos Humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2011.

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p. 802-820, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=en&nrm=iso. Acesso em: Agost. 2017

_____. Educacion intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010.

_____. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2009.

_____. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. F. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-37.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na Educação. **Comunicação & Política**, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo Fronteiras Curriculares: multiculturalismo na educação e outros campos de saber. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005.

CANEN, Ana; MARQUES, Luciana P. (Org.) Educação e Multiculturalismo: perspectivas tendências e desafios. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, UFRJ, v. 19, n. 1, 2014.

CAMPOS, Wagner R. **Os Griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CARREIRA, Shirley S. G. A literatura comparada como instrumental para o cumprimento das leis 10.639 e 11.645. **Revista Australírica**, v.1, n. 1, p. 49-65, 2015. Disponível em: <http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/australirica/article/view/440/290>. Acesso 24. set. 2017.

_____. A representação do outro em tempos de pós-colonialismo: uma poética de descolonização literária. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO**, v. 2, n. 6, 2003. Disponível em: http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero6/textoshirley4.html. Acesso em: set/2017

CARVALHO, Thais R.; SILVA, Mariana C. V. Literatura infantil, diversidade étnico-racial e representações das crianças. In: Reunião Científica Regional da ANPEd – Sul, 21, 2016, Curitiba. **Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPEd – Sul**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo16_THA%C3%8DS-REGINA-DE-CARVALHO-MARIANA-CESAR-VER%C3%87OSA-SILVA.pdf. Acesso em: 24. set. 2017.

CAVALCANTE, Simone. **Literatura infantil no Brasil**. Mundo Leitura, [2018]. Disponível em: <https://www.mundoleitura.com.br/2012/03/literatura-infantil-no-brasil/>.

CAVÉQUIA, Márcia A. P. **Breve panorama da literatura infantil e juvenil no Brasil**. São Paulo: Abrale, 2010. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/bibliotecas/>. Acesso em: Set. 2017

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Medo. 1989. <http://dhnet.org.br/dieitos/textos/humanismo/chau.html> Acesso em: Set. 2017

COELHO, WILMA N. B.; COELHO, MAURO C. A educação para a diversidade e a questão étnico-racial: apontamentos para análise de práticas em curso. In: Reunião Científica da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da 35ª Reunião Científica da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1302_int.pdf. Acesso em: 24. set. 2017.

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

COLAÇO, Thaís, Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis. 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2004.

CUNHA, Manoela C. Índios Como Tema do Pensamento Social no Brasil. In: SCHUARZ, Lília M.; BOTELHO, André. **Agenda Brasileira**: temas de uma sociedade em mudança. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 246-258.

CRUZ, Maria E. O. **Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula**: o saber fazer das professoras da educação infantil. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso: Aproximações e Afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **ALEA**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 305-322. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: Junho/ 2018

DEBUS, Eliane S. D.; VASQUES, Margarida C. A linguagem literária e a pluralidade cultural contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**. Caxias do Sul, v.14, n. 2, p. 133-144, 2009.

DEBUS, Eliane S. D. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. In: Congresso de Leitura do Brasil, 16, 2007, Campinas. **Anais do 16º COLE**, Campinas, SP, ALB, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. A escravidão africana na literatura infanto-juvenil: Lendo dois títulos. **Currículo sem fronteiras**, Florianópolis, v.12, n.1, p. 141-156, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e Afrodescendência. **Literafro**, Belo Horizonte, UFMG, 2018.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um Conceito de Literatura Afro-Brasileira. **Literafro**, Belo Horizonte, UFMG, 2011.

FERREIRA, Isadora L.; VICENTE, Kyldes B. Acultura afro-brasileira na literatura infantil contemporânea. In: II Encontro de Licenciaturas e Pesquisas em Educação (ELPED), 2016, Urutaí-GO. **Anais do II Encontro de Licenciaturas e Pesquisas em Educação (ELPED)**, Urutaí-GO, IF Goiano, 2016, v. 1. p. 1-6.

FERREIRA, Murilo C. Letramento literário afrodescendente: ensino-aprendizagem e formação de professores. **Pontos de interrogação**, v.1, n.1, p. 24-32, 2011.

FORNAZIERI, Cecília C. Literatura e Formação da Identidade: um Encontro Promissor. **Notandum Libro**, Porto, p. 37-44, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Alessandra C. **Literatura e Educação: ação argumentativa na discussão de histórias**. 2005. 280 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREITAS, Daniela A. S. **Literatura infantil dos kits de Literatura Afro-Brasileira da PBH: um caminho para ressignificação das relações étnico-raciais?** 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne M. **Histórias e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

GIROTTO, Cyntia G. G. S.; FEBA, Berta L. T.; LIMA, Elieuzza A.; SOUZA, Renata J. Literatura infantil e humanização na primeira infância. In: Jornada Nacional de Literatura, 15, 2013, Passo Fundo. **Anais da 15ª Jornada Nacional de Literatura**, Passo Fundo, 2013.

GIROTTO, Cintya G. G. S. Literatura na infância: a criança o livro e a capacidade de ler. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 34-52, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3745>. Acesso em: Set. 2017

GOMES, Nilma L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. **Indagações Sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>> Acesso 24. set. 2017.

GOMES, Nilma L.; JESUS, Rodrigo E. 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: Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, 2013.

GOUVÊA, Maria C. A construção do “Infantil” na literatura Brasileira. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23848/16821>. Acesso em: Set. 2017

GREGORIN FILHO, José N. Concepção de infância e literatura infantil. **Linha d'Água**, n. 22, p. 107-113, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i22p129-135>. Acesso em: Set. 2017

HENICK, Angélica C; FARIA, Paula M. F. História da infância no Brasil. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 824-834.

JOVINO, Ione S. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina S.; LIMA, Maria N. M. (Org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Salvador: Centro de estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 179-217.

LOBO, Luiza. **Crítica sem Juízo**. 2ed. Garamond. 2007. 396p.

LUNA, Sérgio V. **Planejamento de Pesquisa**. Uma introdução. São Paulo: Educ, 2013.

LUSTING, A. L.; CARLOS, R. B.; MENDES, R. P.; OLIVEIRA, M. I. Criança e Infância: contexto histórico social. Grupo de pesquisa: contextos educativos da infância. In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: Ética e Diversidade na Pesquisa, 4, 2014, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: Ética e Diversidade na Pesquisa**. Goiânia: UFG, 2014.

LUZ, Mônica A. P. C. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**. 2018. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIOSA, Gilmar S.; REIS, Maria G. A influência da Literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v.8, p. 42-53, 2011.

MARQUES, Eugenia P. S.; BOLSON, Hildete S. P.; MORAES, Wanilda C. S. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul. In: Reunião Científica da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da 35ª Reunião Científica da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>. Acesso em: 24. set. 2017.

MARTINELLI, Lynn C. Um espaço para o imaginário dentro da sala de aula: Arte de contar história. In: DAVINI, Juliana (Org.). **Janelas da Imaginação: experiências singulares com os contos da tradição oral e outras histórias**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000, p. 67-79.

MARTINS, Aracy A. Literatura e diversidade cultural. In: **Glossário Ceale - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. UFMG, [2018]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 24. set. 2017.

MEIRELES, Marlene C. **Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas práticas e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 115-132, 2016.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MIRANDA, Eraldo. **O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo**. São Paulo: Editora Elementar, 2013.

MIRANDA, Vanessa R. E. **Subprojeto Interdisciplinar Cultura Afro-Brasileira e Educação**. Universidade do Estado de Minas Gerais. PIBID/UEMG. Belo Horizonte. 2014.

MORERA, CÁTIA S. Percepção dos estudantes concluintes do ensino fundamental sobre a educação das relações étnico-raciais. In: Reunião Científica Regional da ANPEd – Sul, 21, 2016, Curitiba. **Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPEd – Sul**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-16-relacoes-etnico-raciais/>. Acesso em: 24. set. 2017.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. F. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. F. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. **Indagações Sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 24. set. 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Em busca de uma ancestralidade Brasileira**. In: DAVINI, Juliana. **Janelas da Imaginação: experiências singulares com os contos da tradição oral e outras histórias**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000, p. 109-115.

NOBRE, Felipe N. **Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)**. 2017. 217f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

NUNES, Anne C. C. Por uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica: reflexões e novas ações de educação étnico-racial, a partir da formação continuada de professores de educação infantil. In: Simpósio Nacional de História, 29, 2017, Brasília. **Anais eletrônicos do XXIX Simpósio Nacional de História**. Brasília: UNB, 2017. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 24. set. 2017.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, p.5-40, 2010.

OLIVEIRA, Maria A. J. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, Teresinha S. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-34, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24. set. 2017.

OLIVEIRA, Verediane C. S. **Educação das Relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 2005.

PAIVA, Adriano T. “Entre dois mundos: Saberes nativos e a contribuição dos povos indígenas a cultura brasileira”. In: RESENDE, Maria L. C. (Org.). **Mundos nativos: Culturas e histórias dos povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2015. p. 145-185.

PAVAN, RUTH; LOPES, MARIA C. L. P. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional. In: Reunião Científica da ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião Científica da ANPED**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/179-trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 02 ago. 2017.

PERES, Fabiana C.; MARINHEIRO, Edwylson L.; MOURA, Simone M. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Pro-Docência**, v. 1, n.1, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: nov. 2018.

PIRES, ADRIANA; GOMES, DOUGLAS; NATALINA, KELLY; VILELA, TATIANA. **A literatura afro-brasileira frente à garantia disciplinar no ensino fundamental: realidade ou utopia**. Rev. Pedagogia em Ação. Puc - Minas. 2015. Acesso março 2019

RAMOS, Rita C. S. S.; SALVI, Rosana F. Análise de conteúdo e Análise do Discurso em Educação Matemática – Um olhar sobre a produção em periódicos Qualis A1 e A2. In: Seminário internacional de pesquisa em Educação Matemática, 4, 2009, Brasília. **Anais do IV Seminário internacional de pesquisa em Educação Matemática**. Brasília: UCB, 2009.

RANGEL, Mary. Diversidade e multiculturalismo: temas sociopolíticos da formação docente. In: CANEN, Ana; MARQUES, Luciana P. (Org.) Educação e Multiculturalismo: perspectivas tendências e desafios. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, UFRJ, v. 19, n. 1, p. 153-172, 2014.

REIS, Mariana P.; TORRES, Eneida P. P.; COSTA, Beethoven H. R. Infância, Escola e Literatura infantil: Livro para criança não precisa ser educativo. **Rev. Psicopedagogia**, v.33, n.101, p. 184-195, 2016.

REIS, Maurício N.; ANDRADE, Marcilea F. F. O pensamento decolonial: análises, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, 2018.

REIS, Rosani C. C. **Diversidade étnico-racial: a Lei Federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação**. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**. A formação e o Sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SANTANA, Patrícia M. S. **Entremeio sem babado**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

_____. O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Belo horizonte. **Ebulição Virtual**, n.21, 2017. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul21/fai_amarelo2.html. Acesso em: 24. set. 2017.

SANTANA, José V. J.; SANTANA, Marise; MOREIRA, Marcos A. Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: algumas proposições. **Educação, Gestão e Sociedade**, Jandira, n.6, 2012.

_____. Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.9, n.15, p. 103-125, 2013.

SANTOS, Boaventura S. Dilemas de Nosso Tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento. **Educação e Realidade**, v.26, n.1, p.13-32, 2001.

SANTOS, Cássio M. **Ensinar, verbo transitivo**. Belo Horizonte: Editora Betânia, 2004.

SANTOS, Diego. ; PALOMARES, Nathália. ; NORMANDO. ; David. ; QUINTÃO. ; Cátia. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**. Rev. Dental Pressorthod. 2010. Disponível em Scielo - Acesso em : 21 março 2019.

SANTOS, Wellington O. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, Boaventura S.; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, Democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SILVA, Claudionor R. Literatura indígena na educação infantil: uma proposta curricular, a partir da lei 11.645/08, nos cursos de pedagogia. **Moitorá**, v. 2, n.1, p. 36-45, 2014. Disponível em: <http://fundacaoarapora.org.br/moitora/edicao02/>. Acesso em: 12. nov. 2017

SILVA, Natalino N. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia**, Belo Horizonte, n.11, 2011.

SILVA, Rogério B. **Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Santuza A. **Literatura e diversidade: Fios e desafios para a inclusão**. Projeto de pesquisa aprovado pelo edital Fapemig 07/2008. Bolsa de Incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico, 2008.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SILVA, Luciana C. L.; SILVA, Kátia G. O Negro na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. **Revista Thema**, Petrópolis, v.8, 2011.

SILVA, Natalino N.; SANTOS, Marilza O. Limites e perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no ensino de História da África e Cultura Afrobrasileira. In: Reunião Científica da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da 35ª Reunião Científica da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>. Acesso em: 24. set. 2017.

SILVA, Santuza A.; Ana Paula Lemos. **O contexto da Lei 10.639/03 e o movimento de afirmação identitária: diversidade cultural e representações do negro na literatura infanto-juvenil**. In LEITE, Carlinda.

SILVA, Santuza A.; FREITAS, Daniela A. S. Representação do negro na literatura infantil e juvenil. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v.21, n.3, p. 311-322, 2016.

SILVA, Wilker S.; MARQUES, Eugenia P. S. Descolonizando o ensino: reflexões sobre a prática docente a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/08. In: Reunião Científica Regional da ANPEd – Sul, 21, 2016, Curitiba. **Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPEd – Sul**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-16-relacoes-etnico-raciais/>. Acesso em: 24. set. 2017.

SILVEIRA, Rosa M. H.; BONIN, Iara T.; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discursos científicos e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, p. 98-108, 2010.

SOARES, Lucineide N.; SILVA, Santuza A. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: Reunião Científica da ANPEd, 36, 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião Científica da ANPEd**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/179-trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 25 set. 2017.

SOUZA, Danielle M. **Literatura e educação: um caso/uma casa de inclusão**. 2009. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SOUZA, Lorena F. Literatura negra e indígena e a construção da identidade leitora no ensino de literatura. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v.9, 2015.

_____. **Literatura negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SOUZA, Renata J. Literatura infantil e a primeira infância: políticas e práticas de leitura. **FronteiraZ**, n.17, p. 43-59, 2016.

SOUZA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. **Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: PUC Rio/Departamento de Educação, 2011. 22 p. Relatório Anual.

STEFFENS, Isadora S. A análise crítica do discurso e o discurso racista: a perspectiva de Teu Van Dijk. Seminário Discente da Pós-Graduação do IRI-USP, 4, 2017, São Paulo. **Atas do IV Seminário Discente da Pós-Graduação do IRI-USP**. São Paulo: USP, 2017.

THIÉL, Janice C. A Literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.4, p.1175-1189, 2013.

_____. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

THIÉL, Janice C.; QUIRINO, Vanessa F. S. A literatura indígena na escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 6630-6641.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

VASQUES, Margarida C. A Literatura infantil e a temática africana e afro-brasileira. In: Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP, 3, 2011, Tubarão. **Anais do III Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP**. Tubarão: Unisul, 2011.

VENÂNCIO, Ana C. L. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VIEIRA, Ana M. C. **O contributo da literatura infantil para a educação intercultural: experiência em contexto de sala de aula.** 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Lisboa, 2006.

VIEIRA, Natália. **História da literatura infantil no Brasil.** Ceale FAE/UFMG, 2016. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/historia-da-literatura-infantil-no-brasil.html>. Acesso em: Nov. 2017

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ANEXO A. KIT DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA (2016)

Kit de Literatura Afro-Brasileira

Educação Infantil (Creches)

TÍTULOS.

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação infantil e diferença**. São Paulo: Papyrus, 2013.

MUNDURUKU, Daniel; KOWALCZYK, Marie Therese. **Kabá Darebú**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

VERGER, Pierre. **Olhar e ver influências**. Editora: Companhia Nacional, 2005.

GAKUYA, Edward; LLOYD, Claudia. **Por que o elefante tem tromba?**. Ilustrações de Celestine Wamiru. São Paulo: Caramelo, 2012.

COOKE, Trish. **Tanto Tanto!**. Ilustrações de Helen Oxenbury. Tradução de Ruth Salles. São Paulo: Ática/Londres: Walker Books, 2008.

MCQUINN, Anna. **Lulu adora a biblioteca**. Ilustrações de Rosalind Beardshow. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **As peripécias do Jabuti**. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2007.

BARBOSA, Rogério A. **Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas**. Ilustrações de Edu Angel. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

Kit de Literatura Afro-Brasileira

Educação Infantil

UMEI

TÍTULOS

MATÉ. **O menino e o Jacaré**. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

LODY, Raul. **Olhar a África e Ver o Brasil - Olhar e Ver Crianças**. São Paulo: Companhia Nacional, 2005.

MIRANDA, Eraldo. **O dia que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo**. São Paulo: Elementar, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **As peripécias do Jabuti**. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2007.

MCQUINN, Anna. **Lulu adora a biblioteca**. Ilustrações de Rosalind Beardshow. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

VERMETTE, Veronique. **Esperando a Chuva**. São Paulo: Pulo do Gato. 2014.

Kit de Literatura Afro-Brasileira

Ensino Fundamental

Escolas com 1º e 2º ciclos

TÍTULOS

BARBOSA, Rogério A. **Ndule Ndule**: assim brincam as crianças africanas. Ilustrações de Edu Angel. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

CARDOSO, M. ANTÔNIO; SIQUEIRA, M. de Lourdes. **Zumbi dos palmares**. Ilustrações de Hyvanildo Leite. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O menino e o coração de tambor**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

BARBOSA, R. Andrade. **Madiba o menino africano**. São Paulo: Cortez, 2011.

NIVOLA, Clairie A. **Plantando árvores no Quênia**. São Paulo: SM, 2015.

MCQUINN, Anna. **Lulu adora a biblioteca**. Ilustrações de Rosalind Beardshow. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

Kit de Literatura Afro-Brasileira

Ensino Fundamental

Escolas com 2º e 3º ciclos

TÍTULOS

CASTRO, M. Eliane; MACHADO, M. N. M. **Muito bem Carolina**. São Paulo: Com-Arte, 2007.

JUNIOR, Otávio. **O livreiro do Alemão**. São Paulo: Panda Books, 2012.

VETILLO, Eduardo. **Palmares a luta pela liberdade**. São Paulo: Cortez, 2010.

WOGUE, Diakit. **O Dom da infância**. São Paulo: SM, 2012.

OLIVIO, Jekupe. **Queixadas e outros contos guaranis**. São Paulo: FTD Educação, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **As peripécias do Jabuti**. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2007.

Kit de Literatura Afro-Brasileira

Ensino Fundamental

Escolas com 1º, 2º e 3º ciclos

TÍTULOS

BARBOSA, Rogério A. **Ndule Ndule**: assim brincam as crianças africanas. Ilustrações de Edu Angel. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

CARDOSO, M. ANTÔNIO; SIQUEIRA, M. de Lourdes. **Zumbi dos palmares**. Ilustrações de Hyvanildo Leite. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O menino e o coração de tambor**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

BARBOSA, R. Andrade. **Madiba o menino africano**. São Paulo: Cortez, 2011.

MCQUINN, Anna. **Lulu adora a biblioteca**. Ilustrações de Rosalind Beardshow. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CASTRO, M. Eliane; MACHADO, M. N. M. **Muito bem Carolina**. São Paulo: Com-Arte, 2007.

JUNIOR, Otávio. **O livreiro do Alemão**. São Paulo: Panda Books, 2012.

VETILLO, Eduardo. **Palmares a luta pela liberdade**. São Paulo: Cortez, 2010.

WOGUE, Diakit. **O Dom da infância**. São Paulo: SM, 2012.

OLIVIO, Jekupe. **Queixadas e outros contos guaranis**. São Paulo: FTD Educação, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **As peripécias do Jabuti**. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2007.