



FORMAÇÃO DOCENTE E LITERATURA INFANTIL: INTERVENÇÕES E PESQUISAS DO LITERÊTURA

Débora Cristina de Araujo¹

Universidade Federal do Espírito Santo. Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais. Vitória, ES, Brasil.

Sonia Dalva Pereira da Silva²

Secretaria Municipal de Educação de Serra. Secretaria Municipal de Educação de Vitória. ES, Brasil.

Daniela dos Santos Alacrino³

Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

Amanda Ribeiro de Almeida⁴

Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

Resumo: Inspiradas pelo aniversário de 10 anos do NEABI-UENF, neste artigo apresentamos ações e intervenções realizadas pelo *LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias*, da Universidade Federal do Espírito Santo. Por meio de análise documental e bibliográfica, discutimos sobre cursos de formação continuada e analisamos pesquisas desenvolvidas no grupo que enfocaram famílias negras na literatura infantil e o PNLD Literário. Os resultados demonstram o quanto núcleos e grupos de pesquisas engajados com a educação antirracista têm fomentado significativas transformações educacionais nos últimos anos.

Palavras-Chave: Formação docente; Literatura infantil; LitERÊtura; Núcleos e grupos de estudos e pesquisas.

¹ Professora de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias (CE/UFES). E-mail: deboraaraujo.ufes@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8442-3366>.

² Mestra em Educação (UFES); graduada em Letras-Português (UFES). Pesquisadora do LitERÊtura. E-mail: soniadmell@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-9627-9664>.

³ Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e pesquisadora do LitERÊtura. E-mail: daniela.alacrino92@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4501-2123>.

⁴ Graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo e pesquisadora do LitERÊtura. E-mail: aribeiro2897@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9253-7758>.



TEACHER TRAINING AND CHILDREN'S LITERATURE: INTERVENTIONS AND RESEARCH OF THE LITERÊTURA GROUP

Abstract: Inspired by the 10th anniversary of NEABI-UENF, in this article we present actions and interventions carried out by *LitERÊtura – Study and Research Group on Ethnic-Racial Diversity, Children's Literature and Other Cultural Products for Children*, from the Federal University of Espírito Santo. To this end, we present, through documental and bibliographic analysis, aspects about continuing education courses and analyze research developed in the group that focused on black families in children's literature and the Literary PNLD. The results demonstrate how much engaged research groups and nuclei have fostered significant educational transformations in recent years in relation to anti-racism.

Keywords: Teacher training; Children's literature; Literature; Nuclei and groups of studies and researches.

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN Y LA LITERATURA INFANTIL: INTERVENCIONES E INVESTIGACIONES DEL GRUPO LITERÊTURA

Resumen: Inspirados en los 10 años del NEABI-UENF, en este artículo presentamos acciones e intervenciones realizadas por *LitERÊtura – Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Diversidad Étnico-Racial, Literatura Infantil y Otros Productos Culturales para Niños*, de la Universidad Federal de Espírito Santo. Para ello, presentamos, a través del análisis documental y bibliográfico, aspectos de los cursos de formación continua y analizamos investigaciones desarrolladas en el grupo que se centró en las familias negras en la literatura infantil y el PNLD Literario. Los resultados demuestran cuánto grupos y núcleos de investigación comprometidos han impulsado transformaciones educativas significativas en los últimos años en relación con el antirracismo.

Palabras-clave: Formación docente; Literatura infantil; Literatura; Núcleos y grupos de estudios e investigaciones.

FORMATION DES PROFESSEURS ET LITTÉRATURE POUR ENFANTS : INTERVENTIONS ET RECHERCHES DU GROUPE LITERÊTURA

Résumé: Inspiré par le 10e anniversaire de NEABI-UENF, dans cet article, nous présentons les actions et interventions menées par *LitERÊtura - Groupe d'étude et de recherche sur la diversité ethnique et raciale, la littérature pour enfants et d'autres produits culturels pour enfants*, de l'Université fédérale d'Espírito Santo. À cette fin, nous présentons, à travers une analyse documentaire et bibliographique, des aspects concernant les cours de formation continues et nous analysons deux recherches développées dans le groupe qui ont porté sur les familles noires dans la littérature jeunesse et le PNLD Littéraire. Les résultats montrent comment des noyaux et des groupes de recherche engagés ont favorisé des transformations éducatives importantes ces dernières années en matière d'antiracisme.

Mots-clés: Formation des enseignants; Littérature pour enfants; Littérature; Noyaux et groupes d'études et de recherches.



INTRODUÇÃO

Ao testemunharmos o aniversário de 10 anos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), o sentimento que nos aciona é de celebração! Especialmente pela sua trajetória de atuação na formação docente em nível inicial e continuado, é que esse Núcleo nos dá inspiração para o presente artigo, cujo foco é de também explorar aspectos sobre a formação docente.

Consideramos ser importante visibilizar ações que vêm sendo desenvolvidas por núcleos e grupos de estudos e pesquisas no campo da formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais por entendermos que tais organizações têm sido determinantes para as transformações educacionais dos últimos anos em relação ao antirracismo. Nosso interesse, portanto, é de, além de divulgar, também estimular, no público leitor, interesse em conhecer essas iniciativas que há anos vêm representando resistência no interior das universidades brasileiras.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é de apresentar ações e intervenções realizadas pelo *LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias*, no âmbito de pesquisas acadêmicas e formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Trata-se de um grupo com uma breve trajetória (apenas cinco anos), mas que vem se engajando na investigação de temas relacionados à literatura infantil, à formação docente no âmbito da ERER, a outros produtos culturais para as infâncias e à história e cultura afro-brasileira e africana em geral. Vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, o nome do grupo foi inspirado na junção entre a literatura infantil e *erê*, que em matrizes africanas diversas, representa a alegria que habita, especialmente, cada criança.

Quando criado, o *LitERÊtura* almejava organizar-se como um grupo para pensar, teórica e metodologicamente, o campo da literatura infantil e juvenil na dimensão da diversidade étnico-racial. Mas como explicam Débora Araujo e Cláudia Patrocínio de Araújo (2020, p. 1-2):



[...] o Grupo passou a refletir, com mais afinco, sobre a necessidade de ampliar a noção de infância para o plural, entendendo as diversas trajetórias dos próprios membros do Grupo (que crescia a cada dia mais), cujas experiências não foram iguais: ao contrário, foi possível reconhecer que, embora a discriminação racial fosse um elemento em comum, a classe, a orientação sexual, as condições afetivas familiares, a localização geográfica e os contextos escolares foram determinantes para a construção das identidades e subjetividades de todas/os.

Mas ainda carecia explorar, de modo mais efetivo, o campo da pesquisa acadêmica. A elaboração do projeto de pesquisa “A diversidade étnico-racial nas bibliotecas escolares: um olhar sobre estereótipos e representações positivas”, (cujo objetivo é mapear obras literárias com personagens negras protagonistas nas bibliotecas de escolas da Grande Vitória-ES⁵, a fim de traçar estratégias para o trabalho de mediação da leitura) foi o primeiro passo. Por meio desse projeto, três pesquisas de Iniciação Científica foram realizadas entre os anos de 2017 e 2018⁶.

E em 2018 um novo projeto de pesquisa foi proposto: “Educação das Relações Étnico-Raciais: dimensões político-educacional, histórica e cultural”, cujo objetivo é investigar e desenvolver possibilidades de ações pedagógicas concernentes à história e cultura afro-brasileira e africana e às relações étnico-raciais. Essa proposta visa responder a uma demanda sobre os impactos positivos da disciplina de ERER, instituída desde 2016, na Universidade Federal do Espírito Santo. Desde então tem aumentado, entre estudantes de diversos cursos de licenciatura, o interesse em desenvolver pesquisas científicas acerca de temáticas referentes às relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana. Algumas áreas vêm se destacando em especial: formação docente, políticas educacionais, história e manifestações culturais (como música e literatura, por exemplo). E paralelamente a esses momentos, a aprovação do grupo LitERÊtura para a realização de um projeto de pesquisa aplicada fomentou ainda mais as produções e ações no campo da formação docente e da literatura infantil.

Mas antes de mais detalhamento sobre pesquisas e intervenções realizadas pelo grupo, cabe destacar a estrutura deste artigo. Na primeira parte pretendemos discutir

⁵ Considerando que este projeto de pesquisa ainda está em vigência, a ideia de registrar como “Grande Vitória” amplia a possibilidade de outras pesquisas em nível de iniciação científica, trabalho de curso de curso e mestrado serem realizadas. Até o presente momento as pesquisas foram realizadas em Serra e Vitória.

⁶ Para saber mais sobre tais pesquisas de IC e outros estudos desenvolvidos no âmbito do grupo, acessar: <https://literetura.wordpress.com/publicacoes-2/>. Acesso em: 05/03/2022.



brevemente sobre a importância dos núcleos e grupos de estudos para a formação docente (inicial e continuada) em EREER. Na sequência, apresentaremos a proposta de dois cursos de formação desenvolvidos no âmbito do LitERÊtura e, atrelado a eles, discussões acadêmicas sobre a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira e a atual política pública federal de distribuição de livros para bibliotecas de escolas públicas brasileiras: o PNLD Literário.

A IMPORTÂNCIA DOS NÚCLEOS E GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como analisa Araujo (2015), a atuação de entidades do Movimento Negro (MN) no processo de implementação dos artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vem de longa data. A autora recupera alguns dos importantes momentos da década de 1970 e 1980 em que fica evidente o protagonismo do movimento negro, como a atuação de Abdias Nascimento no 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado em Lagos, Nigéria, em 1977. Nesse evento, que reuniu um número significativo de países compromissados com o combate ao racismo em suas histórias, Abdias mobilizou diversas ações de denúncia do “genocídio do negro brasileiro” (NASCIMENTO, 2002a) e de propostas de enfrentamento desse genocídio. Mesmo não obtendo êxito, a provocação “[...] para que os países participantes fossem signatários de uma mudança tão significativa para o ensino de história africana em seus sistemas de ensino” (ARAUJO, 2015, p. 131) produziu, como efeito no Brasil, a intensificação da luta por parte do MN no campo da educação.

E ainda que, anos depois, a sanção da Lei 10.639/2003 tenha sido com vetos, ela abriu uma “janela” de reivindicação e de atuação institucional (ARAUJO, 2015). Por outro lado, um dos vetos foi determinante para o que se sucedeu depois. Trata-se do veto presidencial do Art. 79-A que possuía a seguinte redação: “Art. 79-A Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (BRASIL, 2003). Ao restringir a participação do MN no campo da formação docente, o efeito foi de informalidade, já que as ações das entidades não continuaram sendo intensas:



[...] verifica-se o quanto a atuação de entidades do Movimento Negro tem sido preponderante para o trabalho de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de cursos de formação continuada, muitos deles em parceria com instituições municipais e estaduais e em grande parte das vezes sem remuneração. Assim, ao passo que a legislação nega a possibilidade de instituições não governamentais com experiência na área de atuarem na formação continuada de professores/as, ela promove um deslocamento da ação para o campo da informalidade já que em muitas redes públicas de ensino entidades do Movimento Negro atuam e contribuem para o fomento de informações e conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, porém sem garantias remuneratórias (ARAUJO, 2015, p. 135).

Por consequência, em certa medida, os recém-criados núcleos de estudos afro-brasileiros assumiram a responsabilidade institucional pelo desenvolvimento de ações de formação docente. E isso ocorreu por meio de uma dupla identidade: por ser também uma conquista histórica do MN, tais núcleos e grupos de estudos e pesquisas a eles vinculados, passaram a pactuar, mesmo que não oficialmente, as vozes do MN em suas ações. Por isso a dupla identidade é o fato de ser institucional (representativo de uma universidade) e ativista (por estar diretamente articulado com o MN)⁷.

E desde então é o que o NEABI-UENF e grupos de estudos e pesquisas como o LitERÊtura, o ErêYá⁸ e tantos outros vêm atuando em prol da difusão de uma educação antirracista e assumindo, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP n. 3/2004 e a Resolução CNE/CP n. 1/2004), um “[...] projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a, p. 14). Na seção seguinte apresentaremos alguns dos exemplos de ações realizadas pelo grupo LitERÊtura para, justamente, explorar essa frente de atuação aqui destacada.

LITERÊTURA E FORMAÇÃO DOCENTE

À medida em que o LitERÊtura aumentava a quantidade de componentes, mais demandas para a formação continuada se ampliava. Tanto é que a pesquisa de mestrado

⁷ Mesmo que essa característica não possa ser generalizada a todos núcleos de estudos afro-brasileiros, nossa argumentação é no sentido de reconhecer aqueles que são assim e que assumiram um compromisso com a luta do MN.

⁸ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação para as Relações Étnico-raciais, coordenado pela professora Lucimar Rosa Dias – UFPR. Mais informações em: <https://www.instagram.com/ereyagt/>. Acesso em: 05/03/2022.



de Sonia Dalva Pereira da Silva (2021), realizada no âmbito do grupo, buscou justamente captar esse panorama e também propor um curso de formação docente. Tomando tal pesquisa como mote, é que nesta seção discutiremos aspectos de dois cursos: o “LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” (SILVA, 2021, p. 26) e o “LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira”.

É de Eliane Debus (2017) a expressão “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”. Ao alertar sobre uma lacuna existente no campo teórico acerca da nomenclatura que melhor expressaria a produção literária infantil contemporânea de valorização da identidade negra, Debus propõe tal expressão para identificar essas obras que podem ser de autoria de pessoas negras ou brancas, ou seja, que não têm foco em quem “[...] escreve (a autoria), mas sim o que tematiza [...]” (DEBUS, 2017, p. 26). Por isso, neste estudo consideramos “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” toda aquela que contextualiza, de modo positivo, a condição de personagens⁹ negras, e que seja escrita por autores/as negros/as ou brancos/as. Optamos por tal posição, considerando que essa literatura pode contribuir tanto com a construção da identidade da criança negra quanto para as demais crianças já que pode oferecer uma melhor compreensão da cultura que constitui o seu país e suas próprias histórias.

Voltando à apresentação dos cursos, o primeiro deles, proposto pela pesquisa de mestrado de Silva (2021), seria um curso de extensão, mas que não se concretizou devido ao seguinte contexto:

[...] a partir do agravamento da pandemia em decorrência do vírus Covid 19 (Coronavírus) [...] ficou evidente que seria inviável continuar com a proposição de pesquisa-ação. [...] Da mesma maneira, a realização do curso LitERÊler não tinha viabilidade de execução no formato previsto (presencialmente). Descartamos o formato virtual por considerarmos os seguintes limites: o processo formativo proposto pelo curso envolvia propostas de atividades de mediação da leitura literária de obras que nem sempre se fazem presentes nos acervos das escolas, mas que estão disponíveis no acervo do Grupo LitERÊtura. Ou seja, sem possibilitar às/aos cursistas o contato com o livro físico, consideramos inviável a realização do curso (SILVA, 2021, p. 26-27).

Mesmo com esse empecilho, uma outra ação foi realizada pelo grupo LitERÊtura e agregou características do primeiro curso. Por meio do “Edital Equidade

⁹ Neste artigo utilizaremos o vocábulo “personagem” no feminino, tal como sua origem etimológica.



Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos”¹⁰, lançado em 2020 pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), o LitERÊtura concorreu e foi selecionado para desenvolver um Projeto de Pesquisa Aplicada cujo objetivo foi de realizar formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira em uma escola¹¹ do município da Serra, município mais populoso do estado do Espírito Santo. E uma das ações foi justamente o curso “LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira”, nome homônimo do projeto.

Esse curso envolveu 10 encontros virtuais com o corpo docente da escola que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Como já destacado, ainda que o primeiro curso aqui apresentado não tenha ocorrido, sua proposta contribuiu para a organização do segundo, conforme demonstra o quadro comparativo a seguir.

Quadro 1: Características dos cursos

LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira	LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira
Carga horária: 70 horas Palavras-chave: Literatura infantil; Formação docente; Mediação literária; Cultura afro-brasileira.	Carga horária: 116 horas Palavras-chave: Literatura infantil; Educação das Relações Étnico-Raciais; Formação docente; Mediação literária.
Objetivo geral Capacitar professoras/es da educação básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), bibliotecárias/os e equipe pedagógica da Grande Vitória (especificamente Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória) sobre literatura infantil com temática da cultura afro-brasileira e africana.	Objetivo geral Promover curso de formação com o corpo docente e equipe pedagógica da escola sobre temas relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, à educação literária e a práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira.
Objetivos específicos - Apresentar conceitos e fundamentos teóricos da literatura infantil ocidental, com ênfase na representação de personagens negras/os; - Apresentar produções literárias infantis com temática da cultura afro-brasileira e africana; - Discutir sobre conceitos que envolvem o racismo no cotidiano escolar e na literatura; - Fornecer subsídios teórico-metodológicos sobre educação literária e mediação da leitura; - Propor intervenção de mediação da leitura em sala de aula;	Objetivos específicos - Propor referenciais teóricos sobre o campo das relações étnico-raciais no ambiente escolar; - Discutir os desafios do processo de implementação da EREER e ações de intervenção; - Apresentar conceitos e fundamentos teóricos da literatura infantil ocidental, com ênfase na representação de personagens negras/os; - Analisar aspectos da leitura de imagem em livros de literatura infantil com personagens negras; - Discutir problemáticas sobre representatividade, gênero e as políticas de difusão do livro literário às

¹⁰ “É uma ação de fomento que conta com as parcerias do Instituto Unibanco, da Fundação Tide Setúbal e do Fundo das Nações Unidas para a Infância, unidos no propósito de fortalecer grupos de pesquisa aplicada, mapear oportunidades estratégicas de atuação, selecionar e reconhecer artigos científicos que apresentem contribuições para este debate” (CEERT, 2020, p. 3).

¹¹ A escola selecionada foi a EMEF Antonio Vieira de Rezende, escolhida por estar localizada em um bairro de periferia e composto de maioria de população negra.



- Realizar seminário de apresentação dos resultados com produção de relatório.	escolas; - Apresentar produções literárias infantis com temática da cultura afro-brasileira e africana.
Público-alvo Professoras/es da educação básica da Grade Vitória (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), bibliotecárias/os e equipe pedagógica.	Público-alvo Professoras/es da EMEF Antonio Vieira de Rezende, bem como docentes convidados/as e agentes da Secretaria Municipal de Educação da Serra.
Corpo docente Pesquisadoras/es do LitERÊtura e convidadas/os	Corpo docente Pesquisadoras/es do LitERÊtura e convidadas/os
Número de vagas 55	Número de vagas 50

Fonte: Elaboração das autoras

Embora concordássemos com a posição de Silva (2021) sobre as dificuldades de realizar esse segundo curso pelos mesmos motivos (a pandemia), as ações do Projeto de Pesquisa Aplicada não podiam parar, devido às exigências de ações a serem realizadas no prazo estabelecido (início em novembro/2020 e término em abril/2022). E considerando que uma das mais importantes ações de tal Projeto era justamente o curso de formação para o corpo docente da escola com vistas a fomentar reflexões para a continuidade da intervenção a ser realizada lá, foi necessário a adaptação de todo o curso para o modelo remoto e de modo concentrado em apenas dois meses: de março a abril de 2020 para atender às necessidades da escola parceira. O quadro a seguir apresenta o conteúdo dos dois cursos para melhor visualização da proposta não realizada e da que foi concretizada.

Quadro 2: Conteúdos dos cursos

LitERÊler: formação sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira	LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira
<p>Módulo 1: Teorias sobre racismo na escola e história da literatura infantil no Brasil: especificidades sobre personagens negras/os</p> <p>- Textos de referência: OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil Brasileira. <i>Sementes</i> (Salvador), v. 6, p. 103-117, 2005.</p> <p>CAVALLEIRO, Eliane. <i>Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil</i>. 5. ed., São Paulo: Contexto: 2006, p. 39-95.</p>	<p>Encontro 1: Introdução ao tema das africanidades</p> <p>- Texto de referência: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). <i>Superando o racismo na escola</i>. 2. ed. [rev.]. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 155-172.</p>



<p>Módulo 2: A leitura de imagens: diálogo entre texto e ilustração</p> <p>- Texto de referência: LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). <i>Superando o racismo na escola</i>. 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.</p>	<p>Encontros 2 e 3: Educação das Relações Étnico-Raciais: panorama histórico, projetos, ações e intervenções</p> <p>- Texto de referência: ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: MEC; SECAD (Orgs.). <i>Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais</i>. Brasília: SECAD, 2006.</p>
<p>Módulo 3: A educação literária: usos e abusos</p> <p>- Textos de referência: SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). <i>Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil</i>. 2. ed., 2a. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48.</p>	
<p>Módulo 4: Práticas de mediação da leitura</p> <p>- Textos de referência: COSSON, Rildo. Oficinas. <i>Letramento literário: teoria e prática</i>. 2. ed., 9. reimp. São Paulo: Contexto, 2019, p. 121-135.</p> <p>DEBUS, Eliane. <i>Festaria da brincança: a leitura literária na Educação Infantil</i>. São Paulo: Paulus, 2006.</p>	<p>Encontro 4: O contexto da produção literária infantil no século XX</p> <p>- Texto de referência: LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). <i>Superando o racismo na escola</i>. 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.</p>
<p>Módulo 5: Ações práticas: seminários de apresentação das ações de intervenção das/os cursistas a partir do curso (PARTE 1)</p>	<p>Encontro 5: Tendências contemporâneas da produção literária infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira</p> <p>- Texto de referência: ARAÚJO, Débora Oyayomi. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (Orgs.). <i>Educação infantil</i> [recurso eletrônico]: construção de sentidos e formação. 1. ed., Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018, p. 219-241.</p>
<p>Módulo 6: Ações práticas: seminários de apresentação das ações de intervenção das/os cursistas a partir do curso (PARTE 2)</p>	<p>Encontro 6: Propostas de mediação literária infantil com temática da cultura afro-brasileira e africana</p> <p>- Texto de referência: SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. <i>Roteiro</i>, v. 44, p. 1-20, 2019.</p>
	<p>Encontro 7: A literatura e a corporeidade negra: possibilidades pedagógicas</p> <p>- Texto de referência: TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). <i>Saberes e fazeres</i>, v.1: modos de</p>



ver. Rio de Janeiro: FRM, 2006, p. 101-112.
Encontro 8: Manifestações culturais afro-brasileiras e sua presença no Espírito Santo
- Texto de referência: MACIEL, Cleber; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (Orgs.). <i>Negros no Espírito Santo</i> . 2. ed. – Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.
Encontro 9: (PARTE 1) Apresentação das atividades realizadas ao longo do curso
Encontro 10: (PARTE 2) Apresentação das atividades realizadas ao longo do curso

Fonte: Elaboração das autoras

Por meio desse quadro evidenciam-se semelhanças e diferenças entre os cursos, sendo a principal diferença a extensão da carga horária do segundo curso que abarcou mais conteúdos. Em função do limite de páginas deste artigo, não exploraremos em detalhe cada um dos seus encontros, mas contextualizaremos, brevemente, alguns aspectos sobre a avaliação realizada pelos/as cursistas. Uma das perguntas do formulário de avaliação¹² proposto ao término do curso foi: “Quais aspectos deste curso foram mais úteis ou valiosos?”. Das 35 respostas, destacamos os seguintes comentários, organizados em duas categorias:

Quadro 3: Avaliação do curso (Parte 1)

Aprendizagens sobre ERE/literatura	Dinâmica / organização
<p>Cursista 1: “As discussões foram muito pertinentes, conhecer melhor a nova literatura infantil afro, as possibilidades de atividades em sala de aula.”</p> <p>Cursista 2: “Os aspectos abordados foram todos muito valiosos para minha prática de docente, mas a forma de trabalhar a literatura étnico-racial infantil na escola foi a mais valiosa.”</p> <p>Cursista 20: “Um novo olhar ao ler histórias infantis”.</p> <p>Cursista 12: “Os aspectos abordados foram todos muito valiosos para minha prática de docente, mas a forma de trabalhar a literatura étnico-racial infantil na escola foi a mais valiosa”.</p>	<p>Cursista 6: “Contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto professora, identificando os principais pontos norteadores da cultura afro em nosso meio. Poder aprender um pouco mais sobre a o uso da Literatura nos trouxe grandes experiências e aprendizado. Poder discutir vivências e recordações nos faz acessar nosso lado intelecto e crítico para saber lidar e saber passar os conhecimentos adquiridos. Foi muito prazeroso nossos encontros. Uma grande honra”.</p> <p>Cursista 25: “A organização das apresentações dos temas de maneira que sempre tínhamos curiosidade e base para compreendermos o tema posterior. tudo excelente”.</p> <p>Cursista 28: “As análises dos livros de literatura; as pontualidades de falas das cursistas; o sorriso no rosto e a energia das professoras pulsando no diálogo com as cursistas; valiosos aprendizados”.</p>

¹² O formulário completo está disponível para consulta em Silva (2021, p. 112-123).



	<p>Cursista 13: “Os conteúdos, os temas e os exemplos e histórias de vida que demonstraram na prática as situações e os assuntos tratados”.</p> <p>Cursista 10: “A dinâmica e didática dos docentes e tutores. Esse acolhimento foi significativo para que pudéssemos nos sentir à vontade e discutir temas que nos afetam enquanto pessoas e educadorxs”.</p> <p>Cursista 27: “Cursos com essas temáticas são extremamente necessários, a partir deles é possível repensar nossas ações nas escolas e nossas vidas pessoais”.</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Silva (2021)

Ainda que muitas/os cursistas não tenham se apropriado de termos enfatizados durante o curso (como “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”), os conteúdos fomentaram reflexões importantes acerca de outras possibilidades de trabalho com a mediação literária e especialmente com essa “nova” literatura (DEBUS, 2006; COSSON, 2019) que chegava para esse grupo a partir do curso.

Outra ênfase indicada pelas/os cursistas foi o modo de conduzir as reflexões. Ainda que em um modelo remoto de formação, com dificuldades diversas relacionadas à conexão, o processo formativo valorizou as trocas de experiências, narrativas pessoais e compartilhamento de desafios no trabalho com a literatura e com a temática das relações étnico-raciais. Esse princípio é realçado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2004, ao indicar a “[...] necessidade de aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos” (BRASIL, 2004a, p. 14).

Diante dessa breve seleção de comentários, fica evidente que as/os cursistas reconheceram impactos positivos na formação. Mesmo que, com as dificuldades já apontadas em relação à conexão e considerando o curto tempo para a realização dos 10 encontros, foram notórios os destaques positivos. Isso também fica visível ao responderem à questão “Como você melhoraria este curso?”:

Quadro 4: Avaliação do curso (Parte 2)

Tempo/vaga	Novas demandas
<p>Cursista 26: “Ampliaria o quantitativo de vagas. Exemplo: Uma Unidade de Ensino de cada Região do Município poderia participar. Se temos 5 regiões/ 5 Unidades de Ensino”.</p> <p>Cursista 22: “Acho que a parte onde nós apresentamos as nossas considerações e temáticas do curso poderia ter sido dividida em mais dias e</p>	<p>Cursista 18: “Com alguns encontros presenciais. No momento não foi permitido devido o contexto de pandemia que vivemos, mas... Teria sido perfeito. Acrescentaria um pouco mais sobre a cultura e a estética onde foi meu maior sofrimento na infância, não enxergar a minha cultura e beleza”.</p>



com mais tempo para os cursistas. Eu me senti especialmente junto com o meu grupo, pois nos preparamos, participamos do encontro com a tutora, conversamos sobre o que pretendíamos apresentar recebemos um e-mail com a data da nossa apresentação e o número do nosso grupo e no final tivemos que apresentar no primeiro dia, sem estar programadas, sem termos nos preparado psicologicamente e sem poder fazer o ensaio cronometrado que faríamos, pois trocaram o nosso grupo sem nos avisar com antecedência. Isso me deixou um pouco frustrada pois dediquei tempo e planejei algo que no final não pude realizar por um erro de organização. Tirando isso o restante das atividades foi satisfatória e as aulas foram muito proveitosas. Espero que o curso continue e que mais pessoas possam ter acesso a ele. Parabéns a toda a equipe e a todas as professoras!”

Cursista 5: “Aumentando a carga horária”.

Cursista 10: “Ampliar o quantitativo de vagas”.

Cursista 22: “De modo presencial”.

Cursista 2: “O curso foi maravilhoso. Tanto em relação aos docentes quanto a interação da turma. Mas por ser um curso que exigia um turno integral para participação, poderia ocorrer 1 encontro semanal, devido aos contratemplos que surgem e nos impede de dedicarmos exclusivamente ao encontro. Ou que acontecesse em dias alternados ao invés de dois dias consecutivos”.

Cursista 14: “Com propostas mais práticas e efetivas de aplicação na escola, com exemplos de projetos e intervenções”.

Cursista 32: “Ao final de cada encontro com atividades das práticas pedagógica em sala de aula”.

Fonte: Adaptado de Silva (2021)

Dois fatores são evidenciados nesses discursos: devido à dinâmica do projeto (de concentração de formação em uma única escola) e a dinâmica da escola (de concentrar a formação em dois dias semanais por um período de quase dois meses), o número de vagas e a carga horária foi restrita. Por isso, fica muito mais significativo cada apontamento sobre o tempo destinado às apresentações, à carga horária do curso, bem como ao restrito número de vagas, reiterando-se como há demanda e comprometimento por parte das/os educadoras/es no enfrentamento do racismo e na difusão de práticas pedagógicas antirracistas.

E devido ao fato de esse ter sido o primeiro curso com tal natureza na formação da grande maioria dos/as cursistas, as demandas principais relacionaram-se a práticas pedagógicas, ressaltando novos desafios, em especial de não confinar o trabalho com a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira a projetos pontuais (BRASIL, 2004b).

E especialmente nessas sugestões de aprimoramento do curso é possível perceber três tendências: o quanto as discussões promovidas estimularam novas ideias sobre o trabalho com EREER e com literatura; os desafios sobre a natureza de um curso com tamanha envergadura, mas realizado em tempo/modelo virtual; e o desejo de aumento de carga horária e de vagas.



Ainda que breve, a discussão proposta nesta seção contextualiza o que já foi destacado no início do artigo: o comprometimento com que organizações nascidas por demanda ou consequência de ações do Movimento Negro vêm assumindo e mobilizando no interior das universidades. Mas tal comprometimento vai além ao ampliar, por meio das ações de extensão, processos formativos importantes. Nesse sentido, embora com muitos percalços, o processo de implementação da EREER tem encontrado em iniciativas como essas, frentes de resistência.

Outra frente importante de núcleos e grupos de pesquisa com esse compromisso com a EREER são as pesquisas acadêmicas que visam analisar contextos diversos de produção do conhecimento com vistas a contribuir com o avanço do debate sobre história e cultura afro-brasileira e africana ou, também, denunciar o racismo que marca a trajetória da educação brasileira. Na seção seguinte exploraremos um pouco mais o assunto.

PESQUISAS DO LITERÊTURA: ALGUNS CONTEXTOS DA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA

Nesta seção escolhemos apresentar resultados de duas pesquisas de Iniciação Científica¹³, realizadas no âmbito LitERÊtura, e que exploraram a representação de personagens negras localizadas em contextos familiares, bem como o PNLD Literário.

Inicialmente, contudo, é importante recuperarmos algumas das características que marcaram a trajetória de personagens negras na literatura infantil brasileira, para justificar os motivos de essa temática ser tão cara para nós. Como reiteram Mariana Souza e Débora Araujo (2020, p. 198), na história da literatura infantil brasileira “[...] predominou muito mais unidade do que diversidade, muito mais singularidade do que pluralidade”. E as consequências disso, do ponto de vista da representatividade, foi de uma cristalização da imagem

[...] (no plano verbal e imagético) de personagens brancas como expressão exclusiva de humanidade. De outro lado, a população negra brasileira, contingente numérico majoritário, foi tratada como minoria, no plano literário (mas não somente), e suas aparições nas ilustrações e textos verbais

¹³ São as pesquisas de Amanda Ribeiro de Almeida (2020; 2021) e Daniela dos Santos Alacrino (2021), e que podem ser acessadas na íntegra no link <https://literetura.wordpress.com/publicacoes-2/>. Acesso em: 05/03/2022.



restringiam-se a contextos esporádicos (sub-representatividade) e/ou a partir de condições altamente estereotipadas (SOUZA; ARAUJO, 2020, p. 198-199).

E como está a literatura infantil contemporânea? Teria ela continuado a perpetuar o racismo no plano imagético e verbal ou estaria avançando e superando os estereótipos que marcaram sua trajetória? Embora responder diretamente a tais questões não seja o objetivo deste artigo, a discussão que aqui será fomentada contribuirá para reflexões em busca de respostas.

Um primeiro aspecto que propomos refletir é sobre o contexto de representatividade negra nas obras infantis a partir da relação da personagem protagonista com seus familiares. Conforme analisou Nascimento (2002b), a escravização instituiu uma política engendrada responsável pelo modo com que as famílias negras se constituíssem no Brasil, incluindo a importância dos quilombos para defesa da comunidade, organização econômica e cultural. E isso se deve especialmente aos laços parentais de pessoas negras que foram, durante a escravização, desfeitos e, recorrentemente, impedidos de se reconstituírem. Na obra “O quilombismo”, o autor aponta a utopia da democracia racial à brasileira, a qual é colocada como uma realidade por meio de análises sociológicas que distorcem a veracidade das relações sociais e raciais estabelecidas no Brasil: “Um exemplo das informações distorcidas que fundamentam esse equívoco está [...] Donald Pierson [que] afirma que a escravidão entre nós ‘...foi normalmente uma forma suave de servidão’ (1967: 45)” (NASCIMENTO, 2002b, p. 305). O autor destaca que as violências praticadas contra os africanos e suas famílias não podem, sob hipótese alguma, serem vistas de maneira suave: “[...] Nenhuma outra escravidão no Novo Mundo pode ser comparada à nossa em matéria de brutalidade e violência” (NASCIMENTO, 2002b, p. 306), especialmente porque, ao serem reconhecidos como animais, não lhes era permitido que tivessem família. O autor acrescenta que a proporção de mulheres em relação aos homens estava na escala de uma para cinco “[...] e as relativamente poucas mulheres importadas, consideradas de baixa produtividade, não tinham permissão para estabelecer qualquer estrutura estável capaz de possibilitar a criação de filhos, a não ser criar filhos dos senhores” (NASCIMENTO, 2002b, p. 307).

Os reflexos dessa tragédia humana apontam para estratégias de resistência nas formações familiares dos sujeitos diaspóricos. Pode-se dizer que, ao pensarmos sobre



essas resistências para a constituição das famílias negras, elas fortaleceram elementos de autopreservação. Essa ideia equivale à denominação de “quilombismo” que

[...] se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo (NASCIMENTO, 2002b, p. 337).

Esse modo de sistematização dos quilombos foi necessário para a “[...] sustentação da comunidade africana”, como bem afirma o autor. Ele ainda salienta que “[...] a este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo” (NASCIMENTO, 2002b, p. 338).

Ao buscar na literatura brasileira eventuais reflexos dessa problemática familiar para pessoas escravizadas no Brasil, identificamos como o cânone literário, de base patriarcal e branca, se engajou em constituir todas as famílias no plano literário. E, se de um lado, ele elaborou famílias (brancas como a sua) retratando sua própria cultura, envolvendo suas relações familiares, posturas e pensamentos do seu tempo, por seu olhar de homem branco, esse mesmo cânone retratou famílias negras compondo, na maioria das vezes, estereótipos. Sobre isso, Cuti (2010, p. 27) aponta que “[...] quando se tem à frente um crítico branco do século XIX ou do início do século XX, o escritor negro, consciente daquela perspectiva, vai seguir a diapasão do lamento”. O autor ainda afirma que “[...] personagens negras deveriam mostrar tão somente os males da escravidão como estatuto geral. A humanidade dos escravizados só por esse viés teria importância” (CUTI, 2010, p. 27). Logo, é válido considerar que o crítico literário também tenta controlar o que autores/as negros/as podem, ou não, escrever.

Essa análise de Cuti aproxima-se do que discute Grada Kilomba (2019). Ainda que suas reflexões não se refiram à literatura especificamente, são importantes indagações sobre quem detém o poder e a soberania racial e que também podem ser tomadas para analisar as produções literárias:

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (KILOMBA, 2019, p. 50).



Agora, outras perguntas acerca da literatura podem ser adicionadas a essas, para se pensar a literatura infantil: quais narrativas infantis ganham notoriedade nas escolas? Que tipo de literatura é aceita e lida para as crianças? Qualquer resposta a tais questões delinea a estrutura racista que não reconhece a produção de conhecimento e da literatura de pessoas negras. Além disso, retrata também o lugar do/a Outro/a neste sistema, colocado/a numa condição de aviltamento: “Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas *negras*” (KILOMBA, 2019, p. 50, grifo da autora).

E pensando sobre o centro acadêmico ser um espaço branco, outro aspecto que compõe o debate aqui proposto vem de perguntas como: Quais livros têm feito parte das agendas escolares? E qual deles não? Quem produz essas narrativas? Quais obras estão no centro? Por isso, é importante analisarmos, ainda que brevemente, como vem se comportando a atual política federal de distribuição de livros de literatura às escolas públicas brasileiras.

Por quase duas décadas o Ministério da Educação foi um dos maiores compradores de livros literários do país e, “[...] segundo Lívio Lima Oliveira [...] o Brasil ocupava, a época de sua pesquisa, a oitava posição como maior produtor de livros no planeta” (ARAÚJO, 2015, p. 127). Isso se deveu ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), responsável por distribuir, anualmente, milhares de exemplares de livros literários e de referência para diversos níveis e modalidades da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial e outros.

Mas com o golpe político-jurídico e midiático, expressão encontrada no estudo de Antonio Francisco Lopes Dias (2018), em 2016 o PNBE foi interrompido e, no ano seguinte, extinto pelo Decreto nº 9.099/2017, e sua política integrada ao antigo programa ao Programa Nacional do Livro Didático. A partir daí o nome desse segundo programa foi modificado para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e assumiu a seguinte natureza:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas



públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017)

O Programa do livro atual deve, então, selecionar e distribuir livros didáticos e literários. Observando especificamente o processo acerca dos livros literários, em 2018 houve o lançamento do primeiro edital do novo PNLD Literário (Edital de Convocação nº 02/2018 – CGPLI – BRASIL, 2018), destinado às editoras que, ao se inscreverem, deviam enviar obras literárias para avaliação pedagógica. É possível verificar a natureza transitória desse edital quando anunciava que, nos próximos anos, o processo seletivo para obras didáticas e literárias será realizado de forma unificada: “Novos processos de inscrição e avaliação de obras literárias [...] poderão ser previstas nos próximos editais do PNLD, de forma a atender as respectivas etapas de ensino com obras literárias e obras didáticas, conjuntamente” (BRASIL, 2018, p. 2). Enfocamos justamente esse Edital que, naquele ano, selecionou obras destinadas a instituições públicas de educação infantil (creche a pré-escola), de anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e de ensino médio (1º a 3º). Nosso interesse foi de analisar os critérios de avaliação e seleção de obras literárias infantis de “temática étnico-racial”¹⁴.

Dentre os objetivos do referido Edital, estão:

2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo;

2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum - BNCC. (BRASIL, 2018, p. 2)

Diferentemente dos critérios de seleção de obras do PNBE, que envolviam, em especial, condições para os/as estudantes alcançassem “[...] uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na

¹⁴ Diante das características fragmentadas deste edital, que tendeu muito mais para uma seleção de livros de cunho didático do que literário, e considerando a pouca ou nenhuma valorização cultural ou artística acionada por ele, optamos por não utilizar a expressão “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”.



construção de sentidos para o texto” (BRASIL, 2015, p. 29 *apud* ARAUJO¹⁵, 2015, p. 206), em relação ao PNLD Literário de 2018, pela primeira vez observamos uma série de quadros de temas e direcionamentos, que categorizariam, de acordo com o documento, os anos escolares. Em outras palavras, os livros avaliados deveriam, portanto, se “enquadrar” em algum dos temas sugeridos pelo edital, apresentando enfoque pré-estabelecido e diretamente ligado à BNCC.

Um exemplo são os livros a serem selecionados para as creches. Na categoria “O mundo natural e social”, o enfoque das obras deveria privilegiar:

Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a escola, a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença (BRASIL 2018, p. 34).

É possível observar que nos temas propostos, embora se ofereça pequena abertura para tratar da temática étnico-racial, ela é abordada como mera diferença a ser resolvida, ao se adotar uma postura respeitosa. Assim, o tema, quando mencionado, vem acompanhado de noções rasas e insatisfatórias, evidenciando a insuficiência com a qual as relações étnico-raciais são retratadas no documento. Outro exemplo é o tema “Encontro com as diferenças”, referente a crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental, que menciona explicitamente as diferenças étnico-raciais:

A descoberta e o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, geográficas etc., bem como entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou o encontro com pessoas com deficiências. Na interação com a diferença, deve-se destacar a necessidade de atitude respeitosa e convívio pacífico (BRASIL, 2018, p. 36).

Embora o direcionamento utilize linguagem mais expressiva se comparada ao exemplo anterior, é preciso observar que o debate pretendido ainda se mostra muito rudimentar ao propor, de modo utópico, o respeito às diferenças. É utópico ao implicar que somente a noção de “convivência pacífica” é suficiente para solucionar os problemas possivelmente identificados em sala, como a discriminação de ordem racial ou acerca de deficiências, por exemplo. No que tange às relações étnico-raciais, o simples respeito não é o bastante para impedir que estratégias de racialização

¹⁵ E ainda assim a autora analisou como, apesar do discurso de promoção de uma leitura e literatura emancipatória, a escolha dos livros do PNBE foi marcada, ao longo de sua história por estratégias de racialização.



atrassem sujeitos negros no cotidiano, muito menos efetivar uma educação antirracista. Ações afirmativas, que poderiam ser propostas como forma de enriquecer as percepções de estudantes acerca do racismo, não estão presentes.

Caberiam mais exemplos como esses que serviriam para evidenciar um retrocesso, tanto nas lutas do MN por ações afirmativas (incluindo também a formação literária e cultural brasileira) quanto pela própria noção de literatura. Ao assumir temáticas concernentes à BNCC, o edital direciona para a escolha de obras que possuem, em primeiro plano, o compromisso didático e depois o literário.

Assim, é imprescindível que mais investigações sejam realizadas sobre essa transição entre os dois programas e os impactos, a longo prazo, da formação literária de crianças que, em sua grande maioria, têm as bibliotecas escolares como principal fonte de acesso à leitura.

Mas visando analisar contextos mais promissores em relação à qualidade literária e valorização da cultura africana e afro-brasileira, direcionamos, na parte final dessa seção, foco investigativo sobre as famílias negras na literatura infantil, a partir de dois livros que compõem o acervo do grupo LitERÊtura, que possui uma biblioteca itinerante compromissada em fomentar essa literatura¹⁶. Os livros escolhidos para tanto foram: “Cada um do seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias (2012) e “O menino Nito”, de Sonia Rosa (2006). São obras que exploram dois aspectos de inovação no modo de caracterizar famílias negras: laços afetivos em família estendida; e paternidade negra, além masculinidade.

O primeiro livro conta a história da protagonista Luanda, uma criança negra, que “é linda, inteligente e muitíssimo sapeca” (DIAS, 2012, p. 3). Além dessas qualidades, a menina também gosta de pular degraus, ir ao parquinho, comer chocolate e outras coisas. Sua família, caracterizada como “bem divertida” (DIAS, 2012, p. 17), é composta por pessoas com gostos e jeitos diferentes, por isso o título da obra. A partir da protagonista, são construídas cenas destacando sua relação com outros membros da família e são descritos seus hábitos. A mãe, por exemplo, gosta de ler jornais e arrumar o jardim; o pai, ver futebol e cozinhar; o irmão mais velho, ler livros e jogar vídeo game; o irmão mais novo, brincar de esconde-esconde; e a avó materna caminha e escuta rock. A afetividade entre as pessoas é identificada na seguinte afirmação: “Cada

¹⁶ Para além do acervo físico, semanalmente na página do Instagram do grupo são disponibilizadas resenhas de livros infantis com temática da cultura africana e afro-brasileira, por meio da ação “Sexta-Negra Literária”. Ver em: <https://www.instagram.com/literetura/>. Acesso em: 06/02/2022.



um com seu jeito, cada jeito é de um. Todos se respeitam, todos se curtem, todos se amam” (DIAS, 2012, p. 25).

A família de Luanda caracteriza um panorama diferente da literatura infantil que foi produzida ao longo do século XX, em que a orfandade ou total abandono marcava a identidade das personagens negras, como constatou Maria Anória de Jesus Oliveira (2003). O que mantém a família da menina unida é o amor, mesmo diante de pessoas com características e hábitos distintos. Narrativas que promovem afetividade, principalmente quando envolvem personagens negras, contrapõem situações típicas em que tais personagens foram inseridas sob um contexto violento. A literatura já nos colocou nesse lugar, conforme discutiu Cuti (2010), por isso é importante que textos literários infantis apresentem às nossas crianças outras histórias, dessa vez que atuem para disseminar afetos.

Conceição Evaristo (2018) nos ajuda a pensar nesse tipo de narrativa com construções positivas de personagens negras. Isso porque em países da diáspora africana foi preciso criar meios de resistência e na literatura essa resistência ocorreu através de construções não negativas sobre nossos corpos. Essa percepção, que não acentua estereótipos de personagens e suas famílias, é identificada na obra de Dias (2012), pois retrata de forma afetuosa os laços estabelecidos por esse grupo.

Já a obra de Rosa (2006) enfoca não apenas os vínculos familiares, mas também os conflitos, frutos de atravessamento de preconceitos. A história começa com a construção do nome da personagem Nito, que deriva do apelido de “Bonito”, dado quando ele ainda era pequeno, e demonstra uma ideia positiva e afetiva do menino, diferentemente de como ocorria na literatura do século passado (OLIVEIRA, 2003) em que era evidente o menosprezo das características de homens negros. No decorrer da narrativa, o pai de Nito, diante dos choros excessivos da criança, pede que ele pare de chorar, pois “[...] homem que é homem não chora” (ROSA, 2006, p. 5). Essa frase também provavelmente já foi dita ao pai do protagonista em algum momento. Embora ficção, esse exemplo é cotidiano na realidade e evidencia que a criação dos nossos meninos é baseada na resistência física (hooks¹⁷, 2015) e que demonstrar qualquer sinal de sentimento pode significar fraqueza. No caso de Nito, a quantidade de choros guardados foi tão grande que ele precisou aprender a “desachorar”, após uma consulta

¹⁷ O nome da autora é grafado em minúsculo, porque, segundo Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 74), “argumenta hooks que ela mesma não deve ser reduzida a um nome e seu trabalho não deve ser levado em consideração apenas por sua assinatura”.



com o doutor Aymoré. Assim o fez e, logo em seguida, o pai, a mãe e o doutor também choraram, diante da grande lição: de que homem, mulher, criança ou velho, todos e todas choram.

hooks (2015) nos ajuda a compreender a concepção social sobre os homens negros. Segundo ela, “[...] mais do que qualquer outro grupo de homens em nossa sociedade, os homens negros são muitas vezes concebidos como sujeitos desprovidos de habilidades intelectuais” (hooks, 2015, p. 678). Essa ideia também aparece na literatura, na qual esses homens são retratados sem intelectualidade e, como argumentam Yago Nascimento e Luciana Silva (2020, p. 215) “[...] menosprezados por suas características físicas”. Não é raro, tanto no plano literário como na realidade, que meninos negros sejam educados para o trabalho¹⁸. Sobre isso, hooks (2015, p. 679) salienta que jovens negros aprendem que a resistência física é o único caminho possível: “Eles foram e são ensinados que o ‘pensar’ não é um trabalho valioso, que o ‘pensar’ não os ajudará a sobreviver”. A autora ainda afirma que a leitura é o meio para o fortalecimento e libertação de homens negros, tendo em vista que na “[...] masculinidade patriarcal [...] um homem de verdade é um corpo sem mente [...]” (hooks, 2015, p. 684).

Se a leitura tem esse poder de libertar, a obra de Rosa (2006) contribui para a construção da afetividade de meninos, pais e homens negros. A relação do pai e filho, ainda com conflitos no início da trama, pode ser percebida em duas cenas em que a demonstração de carinho é expressa por meio da ilustração e da narrativa: a primeira, quando o pai parece acariciar as bochechas de Nito e reconhece a importância do choro; e, segundo, quando os dois se abraçam “[...] um sentindo a batida do coração do outro...” (ROSA, 2006, p. 15). Sabemos o quanto a construção da masculinidade de homens negros é erigida na não demonstração de sentimentos. O pai de Nito se desconstrói através da experiência do filho com o choro, o que indica uma aproximação afetuosa entre os dois.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que buscou apresentar algumas das iniciativas realizadas pelo grupo LitERÊtura, inicialmente explorou características que realçam as contribuições de

¹⁸ Sobre o plano literário, ver por exemplo, o estudo Débora Araujo, Geane T. Damasceno e Regina G. Alcântara (2020), que analisou a representação de meninos negros em livros de literatura infantil e juvenil.



núcleos e grupos de pesquisas engajados para a ERER. Em seguida, expusemos a proposta de dois cursos de extensão mobilizados no interior do LitERÊtura. Por fim, discutimos dois aspectos caros à literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira: os modos como vem sendo caracterizadas as famílias negras e como a atual política de distribuição de livros para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras (o PNLD Literário) entende sobre literatura e diversidade étnico-racial.

Sobre um dos cursos ficou evidente os impactos de seu conteúdo na atuação de professoras e professores cursistas, além da consciência, por parte desse público, de que é necessária mais formações sobre relações étnico-raciais e literatura infantil, realçando o quanto há demanda para mais ações e intervenções.

Com relação à análise do edital do PNLD Literário 2018, o tom generalista se fez latente e as poucas e rasas menções às relações étnico-raciais no documento são diminuídas a pequenos lembretes que parecem existir apenas para um mecânico cumprimento de regras. Não se observa estímulo, de maneira direta e ativa, ao debate racial no ambiente escolar. Além disso, as marcas estéticas de uma obra literária são pouco requeridas pelo documento para a seleção das obras.

Por outro lado, a investigação sobre as famílias negras em dois livros infantis demonstrou avanços em vários sentidos, como, por exemplo, diferentes arranjos familiares, dentre elas a relação de Luanda com o pai, a mãe, a avó e os irmãos; e de Nito com o pai. Sendo assim, o que seria família senão os vínculos que construímos com outras pessoas? Existe muito amor emanado nessas histórias infantis no que diz respeito à relação das crianças com parentes que convivem com elas. Como bem afirmou Nascimento (2002b), a escravização influenciou na organização da população negra, mas, por outro lado, resultou no surgimento dos quilombos e outras organizações coletivas de fortalecimento da integridade dessas pessoas. As obras aqui analisadas realçam esses laços comunitários e representam mais uma forma de resistência edificada em vínculos afetuosos.

Por fim, entendemos que além dos objetivos aqui propostos terem sido cumpridos, os objetivos do grupo LitERÊtura, de mobilizar reflexões críticas sobre os produtos culturais para as infâncias (em especial o livro literário) e, especialmente, de contribuir com a formação docente (inicial e continuada) no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, também vêm sendo cumpridos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALACRINO, Daniela Santos. Literatura negro-brasileira: representações de famílias negras em narrativas literárias. *Anais...* Jornada de Iniciação Científica da UFES, v. 12, Vitória: PRPPG, 2021.

ALMEIDA, Amanda Ribeiro de. Análise Crítica do Discurso nos editais do PNLD Literário: sob a perspectiva da educação das relações étnico-raciais. *Anais...* Jornada de Iniciação Científica da UFES. v. 11, Vitória: PRPPG, 2020.

ALMEIDA, Amanda Ribeiro de. Análise Crítica do Discurso nos materiais do PNLD LITERÁRIO: o lugar das relações étnico-raciais nos acervos escolares. *Anais...* Jornada de Iniciação Científica da UFES. v. 12, Vitória: PRPPG, 2021.

ARAUJO, Débora Cristina de. Literatura infantojuvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação), 2015. Disponível em: http://www.pgge.ufpr.br/teses%20d2015/d2015_Debora%20Cristina%20de%20Araujo.pdf. Acesso em: 05/03/2022.

ARAUJO, Débora Oyayomi. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (Orgs.). *Educação infantil* [recurso eletrônico]: construção de sentidos e formação. 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018, p. 219-241.

ARAUJO, Débora Cristina de; ARAÚJO, Cláudia Patrocínio de. Ações formativas do LitERÊtura: as infâncias de crianças negras com foco na literatura infantil. *Anais...* V Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil / II Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação. São Paulo, 2020.

ARAUJO, Débora Cristina de; DAMASCENO, Geane Teodoro; ALCÂNTARA, Regina Godinho de. Meninos negros na literatura infantil: corpos ausentes. *Revell*. v. 2, n. 25, p. 284-310, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/4732/pdf>. Acesso em: 05/01/2022.

BRASIL, Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário da Oficial da União*. Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. *Edital 02/2018 de 04 de junho de 2018*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 05/03/2022.

BRASIL. Presidência da República. *Mensagem de veto nº 7 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 05/04/2022.



BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1º, de 17 de junho de 2004b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed., São Paulo: *Contexto*: 2006, p. 39-95.

COSSON, Rildo. Oficinas. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed., 9. reimp. São Paulo: *Contexto*, 2019, p. 121-135.

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

DEBUS, Eliane. Festaria da brincança: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS, Elaine. A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. São Paulo: *Cortez*, 2017.

DIAS, Antonio Francisco Lopes. A democracia como vítima do golpe tragicômico de 2016 no Brasil. *Argumentos*, ano 10, n. 19, p. 62-72, jan./jun. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32146/1/2018_art_afldias.pdf. Acesso em: 05/03/2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Cada um do seu jeito, cada jeito é de um. Campo Grande: *Alvorada*, 2012.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: Edimilson de Almeida Pereira. (Org.). Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: *Mazza Edições*, 2010, p. 132-142.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. [rev.]. Brasília: MEC, *SECAD*, 2005, p. 155-172.

hooks, bell. Escolarizando homens negros. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, tradução de Alan Augusto Ribeiro e Keisha-Khan Y. Perry, v. 23, n. 3, p. 677-689, 2015.

KILOMBA, Grada. Memórias de uma plantação: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: *Cobogó*, 2019.

LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.

LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.

MACIEL, Cleber; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (Orgs.). *Negros no Espírito Santo*. 2. ed. – Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.



NASCIMENTO, Abdias. *O Brasil na mira do pan-africanismo*. Segunda edição das obras “O genocídio do negro brasileiro” e “Sitiado em Lagos”. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002a.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. 2.ed. Rio de Janeiro: *Fundação Palmares*, 2002b.

NASCIMENTO, Yago Jose Eloi do; SILVA, Luciana de Mesquita. Masculinidade negra, paternidade e afetividade na literatura infantil: O menino Nito, de Sonia Rosa. *Antares*, v. 12, n. 26, p. 207-227, mai/ago. 2020.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil Brasileira. *Sementes* (Salvador), v. 6, p. 103-117, 2005.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Negros personagens nas narrativas infantojuvenis brasileiras: 1979-1989. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: MEC; SECAD (Orgs.). *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

ROSA, Sonia. *O menino Nito*. Rio de Janeiro: *Pallas*, 2006.

SILVA, Sonia Dalva Pereira da. Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: formação de professoras/es e mediação da leitura. Dissertação (Mestrado em Educação). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_15433_01%20Versao%20final%20da%20dissertacao20211214-150349.pdf. Acesso em: 05/03/2022.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed., 2a. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48 (Linguagem e educação).

SOUZA, Mariana Silva Souza; ARAUJO, Débora Cristina de. Crianças negras nas ilustrações de Josias Marinho. *Revista da ABPN*, v. 12, n. 33, p. 197-220, jun./ago. 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1009/874>. Acesso em: 05/03/2022.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. *Roteiro*, v. 44, p. 1-20, 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). *Saberes e fazeres*, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: FRM, 2006, p. 101-112.

Recebido em: 18/04/2022

Aprovado em: 20/05/2022