



Vol. 18, nº 1 (2020)

DOI: 10.30681/issn22379304v18n01/2020p124-150

**QUANDO AS CRIANÇAS NÃO SE RECONHECEM NAS HISTÓRIAS:  
LITERATURA E FANTOCHES PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

\*\*\*

**WHEN CHILDREN ARE NOT RECOGNIZED IN THE STORIES:  
LITERATURE AND PUPPETS FOR ETHNIC-RACIAL EDUCATION**

José Humberto Rodrigues dos Anjos<sup>1</sup>  
Deise Katuscia Xavier Kaisa Oliveira<sup>2</sup>  
Brenda Inácio Arantes<sup>3</sup>

Recebimento do texto: 13/03/2020

Data de aceite: 06/04/2020

**RESUMO:** O artigo em tela trata-se de um estudo bibliográfico desenvolvido a partir do projeto de pesquisa e extensão “Literatura infanto-juvenil como subsídio para implementação da Lei 10.639/2003”, financiado pelo Centro Universitário de Mineiros – Goiás. Tem como objetivo discutir a não representação de crianças negras nas histórias infantis, bem como analisar de que maneira tanto a literatura quanto os fantoches colaboram para uma educação étnico-racial que promova a noção de pertencimento e negritude. Perpendicular a isso, discute-se a importância atribuída ao texto literário como um dos meios para se atingir este objetivo, bem como a historicidade do teatro de bonecos e sua forma concreta de ensinar. Parte-se do pressuposto de que é a intervenção dos professores que neutraliza os sentimentos pejorativos investidos na criança negra por meio de uma cultura de silenciamento do negro e sua subjugação nos espaços de escravidão. Neste sentido geralmente as histórias trazem em seus enredos personagens vinculados a cenários de dor e escravidão, o que impossibilita o conhecimento de aspectos culturais, religiosos, dentre outros do povo negro. Este fator colabora para que as crianças negras sejam submetidas a um modelo eurocêntrico de educação, em que as leituras literárias não permitem uma representação étnico-racial, o que, por conseguinte, não as coloca como protagonistas destes espaços. Tais advertências dialogam com as alterações propostas pela Lei 10.639/2003, que institui o ensino de história e cultura Afro-Brasileira na rede oficial de ensino - ponto de partida para as discussões levantadas pelo artigo – e nos estudos de Amaral (2011), Cavalleiro (2000;2001;2003), Oliveira (2004), dentre outros. Os resultados apontam para a questão da pouca representação de crianças negras nos livros literários infantis, ao passo que sugerem um trabalho pedagógico de mobilização, que pode ser mediado tanto por fantoches quanto por livros que possibilitem a identificação e conhecimento da história e cultura do povo negro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Fantoche; Negritude; Ensino.

---

<sup>1</sup> Doutor em educação pela Universidade de Uberaba. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás. Docente adjunto do Centro Universitário de Mineiros, onde atua na disciplina de *Educação étnico-racial* e nos projetos de Pesquisa e Extensão que investigam a Lei 10.639/2003. Contato: josehumberto@unifimes.edu.br

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso. Assistente técnico-administrativo do Centro Universitário de Mineiros. Integrante do projeto de pesquisa *Literatura infanto-juvenil como subsídio para implementação da Lei 10.639/2003*. Contato: deise@unifimes.edu.br

<sup>3</sup> Graduada em Direito pelo Centro Universitário de Mineiros. Integrante do projeto de pesquisa *Literatura infanto-juvenil como subsídio para implementação da Lei 10.639/2003*. Contato: brendainacioarantes@hotmail.com



**ABSTRACT:** The article in question is a bibliographic study developed from the research and extension project “Children's literature as a subsidy for the implementation of Law 10.639 / 2003”, financed by the Centro Universitário de Mineiros - Goiás. It discusses the non-representation of black children in children's stories, as well as analyzes how both literature and puppets collaborate for an ethnic-racial education that promotes the notion of belonging and blackness. Perpendicular to this, we discuss the importance attributed to the literary text as one of the means to achieve this objective, as well as the historicity of puppet theater and its concrete way of teaching. It is based on the assumption that it is the intervention of teachers that neutralizes the pejorative feelings invested in the black child through a culture of silencing blacks and their subjugation in spaces of slavery. In this sense, the stories usually bring in their plots characters linked to scenarios of pain and slavery, which makes it impossible to learn about cultural and religious aspects, among others of the black people. This factor contributes to black children being subjected to a Eurocentric model of education, in which literary readings do not allow an ethnic-racial representation, which, therefore, does not place them as protagonists of these spaces. Such warnings are in line with the changes proposed by Law 10.639 / 2003, which establishes the teaching of Afro-Brazilian history and culture in the official education network - the starting point for the discussions raised by the article - and in the studies by Amaral (2011), Cavalleiro (2000; 2001; 2003), Oliveira (2004), among others. The results point to the issue of little representation of black children in children's literary books, while suggesting a pedagogical work of mobilization, which can be mediated by both puppets and books that enable the identification and knowledge of the history and culture of the black people.

**KEYWORDS:** Literature; Puppet; Blackness; Teaching.

### **Educação étnico-racial: do que estamos falando?**

A educação é um direito social e fundamental previsto na Constituição Federal, no art. 205, que estabelece o dever do Estado com auxílio da família e da sociedade. Ao promover a educação, o objetivo é contribuir na formação intelectual e cidadã da pessoa, bem como em sua qualificação para o mercado de trabalho e para a vida.

Além disso, é pela educação que o professor, utilizando práticas pedagógicas emancipatórias, é capaz de promover valores, como igualdade e respeito, e de ensinar sobre diferenças biológicas e socialmente construídas entre os indivíduos. Dessa forma, podemos dizer que a educação, ao passo que é um bem jurídico garantido, também se configura como um dos pilares de sustentação da harmonia social.

Como nos afirma Freire (1979), a educação é, portanto, a prática da liberdade, o que pressupõe o direito de *ser, estar e viver* com dignidade.



Logo, como já dissemos, a educação se torna uma importante prática social para alterar o *modus operandi* estabelecido pela sociedade. O próprio Freire (1979, p. 35) preleciona que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, portanto, nesta relação de dependência, ambos podem ser transformados.

Uma vez emancipatória, a educação é capaz de fomentar sonhos e contribuir na desconstrução de preconceitos. Nesse sentido, Santos (2001, p. 98) declara que “a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão meus valores, diálogo”.

É na escola, ambiente de construção de valores, que professores e demais agentes envolvidos no processo educacional precisam ensinar as crianças a conviverem com as diferenças, respeitando-se mutuamente. Outrossim, é nessa etapa que o combate às práticas de racismo deve ser implementado.

Pode-se observar que, apesar da diversidade cultural presente no Brasil, o racismo atua de forma sorrateira em vários segmentos da sociedade, fato que, para Silva (2003), é denominado de racismo à brasileira, que, por sua vez, é caracterizado por sua natureza única, sutil e dissimulada. No entanto, independentemente de como é praticado, tem como objetivo a exterminação física de um povo, bem como a destruição de sua identidade cultural.

Desde a abolição da escravidão em 1888, os legisladores têm desenvolvido leis para combater o preconceito racial, no entanto, mais que punição, é necessário propor medidas de prevenção e combate a ele. Nesse sentido, podemos citar o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 10.639/2003,



que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio.

Durante muito tempo, o ensino da história do Brasil retratou a figura do negro voltado tão somente à escravidão. Isso ocorreu, principalmente, devido à colonização europeia, que deturpou as culturas indígena e africana, delegando a elas um lugar à margem. Por outro lado, um silenciamento pedagógico na formação dos professores, que pouco ou quase nada tinha sobre a temática em questão, também colaborou para que a visão eurocêntrica se estabelecesse, e um extermínio cultural se colocasse como discurso majoritário.

O extermínio cultural dessas etnias foi praticado, principalmente, pela catequização, processo de ensino que obrigou índios e negros a seguirem a religião católica e seus costumes. Nesse sentido, Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 954) alegam que:

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio.

As consequências desse epistemicídio podem ser vistas nas dificuldades enfrentadas pelos professores em retratar a contribuição dos negros na formação do nosso país, e na dificuldade de se ensinar a cultura, os costumes e as religiões afro-brasileiras. Como retratam Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 955), “o extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por meio de arranjos que cerceiam a produção e divulgação de conhecimentos negros por meio de diferentes artimanhas”.

A principal deficiência na efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas ocorre devido a lacunas na formação de



professores, que, muitas vezes, não os instrumentaliza para mediação de saberes que ultrapassem a visão eurocêntrica. Souza (2001) chama estes temas de “tangenciados” e aponta para o fato de que, embora existissem discussões que privilegiassem estes temas na formação de professores, foi apenas após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, que a pluralidade cultural ganhou força nas licenciaturas.

Dessa maneira, os conteúdos voltados à temática ficam ciclicamente reduzidos a artimanhas de pejorativização do negro e de sua cultura. Observamos isso em recente pesquisa, na qual, por meio de um projeto de extensão<sup>4</sup>, possibilitamos momentos formativos para professores da rede pública, além de estudantes de pedagogia. No primeiro encontro, questionamos ao grupo composto por mais de 40 profissionais em atuação e 15 estudantes quais são os conhecimentos mais recorrentes em suas práticas pedagógicas, quando o tema é o povo e a cultura negra.

O resultado apontou para o que, nos parágrafos anteriores, chamamos de *temática cíclica*, e que demonstra uma das artimanhas do epistemicídio. Notamos que, embora haja uma vasta gama de conhecimentos a serem mediados em relação ao tema, os participantes ficam presos apenas a aspectos negativos e de pejorativização. Percebamos que os três primeiros temas representam o discurso reinante no próprio eurocentrismo, ou seja, a figura do negro voltada à escravidão, ao racismo e às guerras.

Imagem 1 – Ciclo de discussão sobre o povo/cultura negra

---

<sup>4</sup> Relações Étnico-raciais e de diversidade na escola: formação de professores na perspectiva da Lei 10639/2003. Projeto de extensão submetido ao Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.



Fonte: Autores

Ainda sobre esta relação, Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 958) afirmam que:

[...] o desconhecimento teórico e epistemológico sobre a dinâmica das relações étnico-raciais, bem como acerca de conteúdos específicos sobre fatos, histórias, conceitos, descobertas e avanços tecnológicos dados a partir de uma matriz afro-brasileira constitui um quadro que impede que a implementação da lei avance para além de marcos e discussões pontuais.

Portanto, falar de educação étnico-racial é estabelecer um diálogo contra o epistemicídio da cultura negra, possibilitando formação e informação aos professores e alunos. Assim, aos primeiros, cabe estabelecer e participar de processos formativos capazes de romper a visão eurocêntrica, oferecendo, portanto, conhecimento histórico da África, de seus povos e sua colaboração para o desenvolvimento do Brasil. Aos segundos, cabe o aprendizado diversificado de temas que os possibilitem conhecer a si e aos



outros de forma a reconhecer as diferenças e não torná-las critérios para exclusão, ou de estabelecimento de um discurso de “inferiorização das raças”.

Para que esse quadro seja modificado e para que haja a efetivação da lei 10.639/2003, é imprescindível que os docentes tenham conhecimentos teóricos e práticos que os tornem aptos a desenvolver uma educação étnico-racial de qualidade nas escolas brasileiras. Dessa forma, e a partir da educação, poderemos efetivar uma premissa libertadora.

### **Formas inanimadas: um pouco de história sobre o teatro de bonecos**

Os seres humanos sempre demonstraram grande necessidade de se ver representados, seja por fotografias, desenhos, ou até mesmo por bonecos. Desde o princípio da civilização, o homem, por meio de pinturas rupestres em cavernas, tentou contar sua história e preservar seu cotidiano, bem como seu conhecimento adquirido.

Na infância, temos o primeiro contato com os bonecos e eles são usados, na maioria das vezes, para representar aquilo que se vive e que se sonha. A figura do boneco é como uma extensão da criança, pois, por meio das brincadeiras, ela teatraliza, cria e recria situações, bem como ressignifica espaços, falas e acontecimentos, que, muitas vezes, não são percebidos pelo adulto.

Ao longo da história, os bonecos sempre tiveram grande destaque dentro dos teatros, encantando não apenas as crianças, mas também o público adulto. Para Amaral (2011), tal fascínio deve-se à representação humana delineada de forma mais alegórica, e que, por conseguinte, possibilita uma reflexão mais aproximada da realidade.



O teatro de bonecos tem sua origem na Antiguidade. No Oriente, marcou-se pelo sobrenatural, com histórias carregadas de mitos e lendas. Segundo Amaral (2011, p. 78), “os temas eram contos tradicionais fantásticos, tirados da mitologia popular”. Já no Ocidente, essas histórias priorizaram as relações humanas. Ainda segundo a autora, “o teatro de bonecos no Ocidente se caracteriza por apresentar o homem em sua realidade terrena, nas suas relações, nas suas situações sociais; ou nos aspectos poéticos dessa mesma realidade” (AMARAL, 2011, p. 101).

Na China, os primeiros registros de bonequeiros datam do ano 100 a.C., com o chamado mestre Yan, que, segundo as lendas, construía bonecos capazes de cantar e dançar. Desde o princípio, os bonecos causavam fascínio pelo fato de serem seres inanimados com características humanas. Havia, na China, a crença de que os bonecos eram reencarnações de espíritos e os bonequeiros as pessoas que tinham habilidades em controlá-los.

Na Índia, os registros de teatro de bonecos são ainda mais antigos, datando de 200 a.C. e o foco principal era a religião. Tanto na Índia, Java, quanto no Japão, o início do teatro dos bonecos está muito ligado à religião. Talvez seja por isso que, no Oriente, esse tipo de manifestação artística esteja tão ligada ao sagrado e aos temas da mitologia popular, explorando, produtivamente as questões relacionadas ao fantástico.

Já no Ocidente, a cultura do teatro de bonecos está mais ligada ao homem e as suas características, obtendo, portanto, bastante semelhança com a mitologia grega. Porém, com a ascensão do cristianismo, o teatro do Ocidente foi afetado pela religiosidade, passando a ser usado, muitas vezes, para doutrinação e representação de histórias bíblicas. Registros do século XVI apontam a prática teatral de bonecos nas igrejas, entretanto, com o



advento da iconoclastia, tal prática fora banida dos templos religiosos. Dessa forma, o teatro de bonecos passou a se tornar mais popular, aderindo às sátiras como recurso.

Também remontam ao século XVI a utilização das primeiras marionetes de madeiras pelas igrejas nas apresentações teatrais bíblicas. No mesmo século, quando a Inglaterra passava por reformas religiosas, os teatros foram fechados por serem considerados impuros. Assim, um dos poucos lazeres que sobraram para a população foi o teatro de bonecos, já que, para a monarquia, ele era considerado improvável de causar algum dano. No entanto, com o grande crescimento deste tipo de arte, também começaram a surgir desconfianças se de fato seriam os bonecos tão puros, de modo que os bonequeiros foram alvo de perseguição, já que utilizavam dessa manifestação artística para fazer críticas às autoridades religiosas.

No Brasil, o teatro de bonecos tem seus primeiros registros no século XVI, porém foi no Nordeste que ele ganhou destaque. Existem poucos registros da sua origem no país, o que acaba dificultando estabelecer com precisão como e onde se deram as primeiras aparições. No livro *O Rio de Janeiro no Tempo dos Vice-Reis*, de Luiz Edmundo, é possível encontrar informações do uso de bonecos no século XVIII. Em 1870, jornais registram apresentações desse teatro em Minas Gerais. Com o passar dos anos e o surgimento de outros tipos de entretenimento, esse tipo de teatro perdeu força, com poucas manifestações em diferentes regiões do país.

Em 05 de março de 2015, o teatro de bonecos do Nordeste foi reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – como Patrimônio Cultural Brasileiro, obrigando o estado a promover formas de salvaguardar essa tradição. No Brasil, a Associação Brasileira de Teatro de Bonecos, existente desde 1973, é a responsável pela



organização de apresentações, publicações periódicas sobre o tema e promoção deste tipo de cultura no país.

Em Recife, a tradição do teatro de bonecos mantém-se desde o final do século XIX com grande destaque para o Mamulengo, um boneco simples, geralmente feito de madeira e tecido e pouco articulado. No entanto, o fascínio do espetáculo não é o boneco em si, mas a capacidade do mamulengueiro (nome dado ao articulador do boneco), que, mesmo dispondo de pouca estrutura, consegue utilizar o boneco para contar histórias e até mesmo fazer críticas, tudo isso com a interação do público e muito dinamismo.

O Mamulengo é um exemplo do motivo pelo qual a arte com os bonecos causa tanto encantamento, pois o seu articulador dá ‘vida’ a um boneco e atribui a ele uma personalidade, coloca-o de frente ao público, confrontando-o. Outro exemplo bastante conhecido no Brasil é o dos bonecos de Olinda, que, geralmente, são mais expostos durante o carnaval e representam personalidades importantes da cultura e da política brasileira. A grande característica destes é o tamanho, que, muitas vezes, chega a ultrapassar 2 metros de altura.

Para Ladeira e Caldas (1989, p 11), “todos esses bonecos, de poucos recursos técnicos, mas com grandes possibilidades expressivas, possuem algo em comum: a irreverência, a espontaneidade, a não-submissão ao estabelecido, a comicidade e, por vezes, a crueldade.” Afinal, o boneco é a representação do homem, sem de fato ser o homem, o que dá liberdade para o imaginário, para construções de personagens fora das convenções morais. Em outras palavras, o boneco pode ser aquilo que ele quiser, livre de julgamentos.



Para Amaral (2011, p. 171), “o teatro de bonecos tem uma relação direta com o pensamento animista infantil, tem todas as condições para satisfazer seus anseios de transformações que a criança tem de tornar real os seus sonhos de poder. Torna fantástico o mundo real”. A criança costuma “dar vida” àquilo que toca, sendo, por diversas vezes, o boneco usado em situações que ela vive ou gostaria de viver. A criança se sente representada, razão da importância da utilização do boneco para fins pedagógicos.

### **Quando não nos vemos no que lemos: a problemática da não representação das crianças negras na literatura**

Oliveira (2003), ao estudar os personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira, apresenta-nos a ideia de que estereotipar personagens negros é uma forma de reforçar o racismo. Este reforço é construído e naturalizado de maneira a demonstrar personagens tipos que atravessam obras, autores e períodos literários. Para sustentar esta afirmação, basta observar a repetição dos adereços como lenço, avental, enxada, facão, andado troncho, e vestuário puído, que foi, e continua sendo, um artifício para caracterizar personagens negros.

Como já dissemos anteriormente, a visão eurocêntrica, conjuntamente com as artimanhas do epistemicídio da cultura negra, foi a responsável direta para que a temática étnico-racial tivesse difícil acesso às matrizes escolares, e discussão mais profícua por parte dos docentes. Tal questão nos provoca a pensar sobre como as crianças negras, ao longo de seu processo escolar, se viram representadas naquilo que liam, ouviam ou mesmo vivenciavam.

Para Jovino (2010), a discussão sobre as representações do negro na literatura para crianças só ganha relevância nos anos 90, já que, anterior a



este período, a figura negra era representada de forma subalternizada, evidenciando apenas os aspectos negativos de sua cultura e de seu povo. Desta feita, era comum a figura dos negros e negras estar ligada à escravidão, ou ao modo servil nas suas relações com os brancos.

Não apenas na literatura, mas também na televisão, o negro foi retratado, durante longo tempo, como personagem secundário. Nas telenovelas, por exemplo, os papéis oscilavam entre os da cozinheira, do jardineiro, do motorista ou de outros espaços de servidão e submissão ao patrão. Nos desenhos infantis, este retrato também foi bem visível, fato facilmente notado em *Sítio do pica-pau amarelo*, exibido pela TV aberta, de 1977 a 1986.

Historicamente, o racismo, crença de que os seres humanos se diferenciam intelectualmente uns dos outros por conta de suas características fenotípicas e biológicas, ganha corpo, com maior ou menor intensidade, nas inúmeras sociedades ao redor do mundo. Este fato deve-se, sobretudo, ao discurso que ainda estabelece ideias como a do brasileiro cordial, do racismo reverso, ou mesmo que a escravidão foi causada pelo próprio negro. Fato notório é que o racismo só se estabelece e se propaga, porque há um discurso que o legitima e, muitas vezes, ensina, não por meio da palavra, mas pelo silenciamento, quem deveria combatê-lo.

Rodrigues e Aquino (2010, p. 4) afirmam que há a “reprodução da ideologia do branqueamento, uma vez que, desde cedo na escola, as crianças estarão internalizando uma imagem negativa do que é ser negro e, por outro lado, introjeta uma imagem positiva do que é ser branco”. O fato de não se verem representadas naquilo que estudam e, ao mesmo tempo terem acesso a uma sub-representação de si na TV, colabora para que haja uma aceitação de um modelo de cor, de cabelo, de cultura e de gente.



O estabelecimento de modelos hegemônicos de beleza e cultura colabora para que as crianças negras estejam envolvidas em dois movimentos distintos, mas igualmente perturbadores. O primeiro é o isolamento, pois percebem que não pertencem ao modelo estabelecido, o que, por conseguinte, as coloca em segundo plano e em locais com intencionalidade semântica negativa, ou seja: não é possível ser princesa, pois esta é loira, branca e de cabelos lisos. Não é possível ser anjo, pois este é branco, de cabelos loiros e encaracolados. O segundo movimento é o sentimento de adequação a determinados atributos propostos pelos modelos hegemônicos, como alisar o cabelo, negar traços culturais e até mesmo não se identificar como negro. A adequação, além de ser uma tentativa de integração ao modelo posto, é também um discurso de manutenção de suas práticas, já que não o nega, portanto o fortalece.

Em lugar oposto, mas igualmente construído pelo modelo hegemônico que estabelece lugares para brancos e negros, estão as representações inferidas e assumidas pela criança negra. Se não cabia a ela o lugar de princesa, príncipe e anjo representados visualmente pela cor branca, cabe agora um papel voltado ao obscuro, maligno e perverso, representado pela cor preta e materializado em bruxas, monstros e criaturas ligadas ao submundo.

A negação de si, sobretudo na infância, está invariavelmente ligada à construção da identidade, fato muito importante para o desenvolvimento da inteligência e das emoções. Dessa forma, ver-se nas histórias e demais espaços de arte não é uma atividade meramente passiva, mas uma das maneiras de elaboração e reconhecimento de si, ao passo que colabora para a produção de significados para a vida adulta, bem como para o princípio das memórias afetivas em relação à escola, à leitura e ao aprendizado.



Mariosa e Reis (2011, p. 42, grifo nosso) afirmam que “a construção da identidade da criança é algo que vai passar inevitavelmente pelos referenciais que forem a ela apresentados. Neste aspecto destacamos principalmente os **brinquedos**, os **personagens** de desenhos animados e as **histórias infantis**”. As autoras reafirmam aquilo que dissemos anteriormente, mas trazem outros três elementos - os quais já destacamos na citação - muito importantes e que desejamos destacar com mais veemência no próximo tópico.

Ao olhar para o mundo que nos cerca, temos a necessidade de encontrar nossos pares. Como ser social, o homem está envolto em construções dialógicas e de significados que pressupõem o contato com o outro. Este outro, que assume um papel muito importante, não deve ser um outro distante, no qual não possamos nos ver, ao contrário, quanto mais nos vemos próximo do outro, mais enxergamos a nós mesmos como sujeitos. Assim, Sousa (2001, p. 211-212) afirma que:

As imagens das narrativas literárias, quando utilizadas adequadamente, longe de uma visão etnocêntrica, branqueadora [...] oferece ao leitor re(a)apresentações positivas do negro, do descendente de africanos, contribuindo para uma “modificação da rede de significados da palavra negro, mestiço”, pardo, possibilitando ao branco uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, e a este elevação da auto-estima e resgate de sua cultura.

Quando não nos vemos no que ouvimos, assistimos ou lemos, dificilmente despertamos um sentimento de pertença de nós mesmos, dos grupos que nos cercam, ou mesmo dos modelos e estéticas de arte a que temos acesso. É como se a literatura sempre falasse do outro e, portanto, fosse apenas dele e para ele. É como se um “eu”, por conta de sua cor,



tivesse que ser apagado das páginas dos livros de literatura, assim como há muito foi dos de história.

### **Quando me vejo em literatura e fantoches: uma proposta prática de trabalho**

Quando sugerimos, tanto no título quanto no decorrer do texto, a soma da literatura infantil com o recurso didático-pedagógico do fantoche o fizemos baseado em duas convicções. A primeira é porque acreditamos na força da literatura como instrumento estético de mediação, bem como de sua capacidade de reflexão e promoção de determinados temas. A segunda é porque, ao estudar o teatro de bonecos, reconhecemos que ele, além de contribuir com a ludicidade, promove uma espécie de catarse, em que a imagem concreta nos convoca ao exame de nós mesmos. Desta feita, discutimos de que maneira os enredos e gravuras dos livros infantis podem ser somados à teatralização com bonecos, a fim de que questões voltadas ao ensino étnico-racial possam ser mediadas.

Soma-se a estas duas convicções o fato de que pela teatralização dos bonecos, crianças de quaisquer idades, mesmo aquelas que ainda não conseguem ler, podem ter acesso a enredos que ajudam desconstruir o ideário eurocentrista. Quanto mais cedo as discussões étnico-raciais forem estabelecidas no espaço escolar, maior possibilidade de reflexão elas possibilitam. Para isso, professores precisam ter uma formação adequada, mas a escola necessita estar aberta e disposta a construir este debate.

Embora reconheçamos a importância das teorias no campo de estudo proposto, também acreditamos que a elaboração de propostas concretas pode colaborar muito no debate, ao passo que auxilia professores em suas práticas pedagógicas. A proposta que apresentamos não é um modelo,



tampouco uma forma estanque de pensar as questões étnico-raciais, ao contrário, configura-se como uma dentre as inúmeras possibilidades de fomentar esta discussão e promover uma educação descolonial. Experiências positivas, ou negativas advindas desta proposta, podem ser divididas com os autores, afinal a formação de uma rede de apoio para discussão sobre a temática também é muito importante para seu sucesso.

Como o foco do trabalho é a representação, torna-se oportuno que tanto os bonecos quanto os livros selecionados discutam essa temática, de forma que se observem os pontos refletidos nos tópicos anteriores. Ou seja, é preciso romper com duas questões já levantadas: o epistemicídio em relação à cultura do povo negro, e com o ciclo de discussões que apenas mostra aspectos de subalternidade.

Sendo assim, torna-se fundamental não reproduzir os lugares comuns, tampouco colocar os personagens negros como secundários, ou mesmo não dar lugar de fala adequado a eles. Dessa forma, cabe lembrar que romper com o diálogo do branqueamento pressupõe um planejamento pedagógico acurado, em que os atos de teatralização não sejam meramente espontâneos, mas preparados, pensados em conjunto com outros professores e desenvolvidos para atingir objetivos previamente estabelecidos.

Nesses termos, nossa sugestão começa pela escolha dos fantoches e das histórias, pois, se a ideia é proporcionar uma mediação pedagógica capaz de desconstruir o que apontamos como cultura hegemônica e de branqueamento, é preciso investir sobremaneira no discurso, seja ele verbal (histórias infantis), ou mesmo não verbal (fantoches).

Em relação à escolha dos fantoches, é relevante salientar que a presença de personagens negros e brancos é muito importante, pois colabora para a percepção de que há diferenças na cor da pele, mas que estas não



podem se tornar formas de afastamento. Na própria internet, há uma série de lojas especializadas e que comercializam bonecos de diferentes formas, cores e tamanhos. Assim, não se deve construir uma teatralização apenas com personagens negros, ao contrário, quanto mais plural for a composição de cena, mais conseguimos derruir o ideário já estabelecido, no entanto, como já advertimos, o protagonismo e a fuga do lugar comum são dois pontos a serem observados.

Imagem 2: Fantoches



Fonte: *Google* imagens

Ademais, os bonecos podem ser produzidos de maneira artesanal. Para isso, além de vídeos que ensinam o passo a passo na internet, temos as muitas possibilidades de produção oferecidas pelo livro *Fantoches & Cia*, de



Idalina Ladeira e Sarah Caldas, originalmente publicado pela editora Scipione, em 1989. As autoras apresentam, na obra em questão, como o uso de materiais alternativos pode colaborar na confecção de personagens. Para elas,

Não é necessário que se use material caro ou sofisticado para confeccionar bonecos; cartolina e vara, objetos comuns ou mesmo sucata oferecem possibilidades ilimitadas. A capacidade de imaginação da criança supre a pobreza do material. Papel, copo, guardanapo ou prato de papel cartão, um cone de linha vazio, uma embalagem, um saco de supermercado, com imaginação e paciência tornam-se bonecos. (LADEIRA; CALDAS, 1989, p. 28).

Na escolha do livro literário, embora após a década de 90 tenha havido um crescimento significativo na produção de literatura infantil com a temática étnico-racial, também é preciso atentar-se para a escolha. É preciso mais do que apenas ler a obra, é importante analisá-la de maneira a compreender quais são os saberes que ela mobiliza, bem como quais os espaços de fala que possibilita para as personagens negras. Este processo, que cabe aos professores realizar, demonstra a intencionalidade do trabalho pedagógico, mas também aponta para a relação que tanto o planejamento quanto a educação têm para a redução das desigualdades e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No quadro abaixo, apresentamos algumas sugestões de livros literários para subsidiar a mediação pedagógica e, em maior ou menor quantidade, colaborar para uma discussão étnico-racial, a ser evidenciada na leitura, ou mesmo na teatralização dos fantoches.

Título	Autores   Ilustradores	Editora
Os tesouros de Monifa	Sonia Rosa Rosinha	Brinque-Book



Amoras	Emicida Aldo Fabrini	Companhia das Letras
Um menino chamado Raddysson	Ziraldo	Melhorame ntos
O menino Marrom	Ziraldo	Melhorame ntos
Dandara e a princesa perdida	Maira Suertegaray Carla Pilla	Compasso Lugar-cultura
Cinderela e Chico Rei	Cristiana Agostinho e Ronaldo Simões Coelho Walter Lara	Maza Edições
A menina que bordava Bilhetes	Lenice Gomes Ellen Pestili	Cortez Editora
Cadê Maricota	May Shuravel	Salamandra
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado Claudius	Ática

Os títulos citados são apenas sugestões, um primeiro passo em um trabalho que pode se estabelecer a partir de outros inúmeros livros e autores. Com o tempo, e após o contato com a literatura, que possibilita pensar as questões étnico-raciais, o próprio professor vai construindo um acervo capaz de subsidiá-lo em seu trabalho.

Embora todos os dez títulos citados possibilitem o trabalho com as questões étnico-raciais na perspectiva que nos propusemos, gostaríamos de abrir um espaço para pensar dois deles de modo mais aprofundado: *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa (2009) e *Amora*, de Emicida (2018).

O primeiro livro foi originalmente publicado em 1959 e, embora discuta brevemente uma das tônicas do racismo, não faz disso a força maior de seu enredo. A edição que utilizamos para esboçar nossos comentários é de 2009, tem 32 páginas e conta com um projeto gráfico delineado com a prevalência de cores quentes na maior parte das ilustrações realizadas por Rosinha. O próprio livro contém uma indicação de leitura, orientando que,

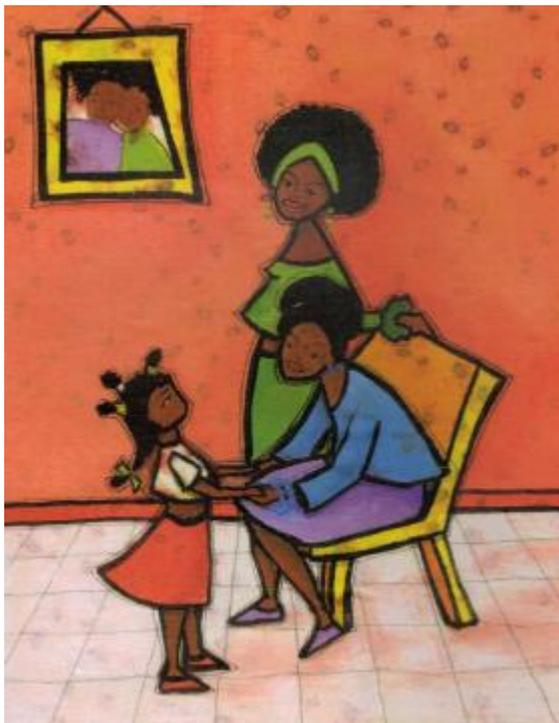


de modo compartilhado, a leitura pode ser mediada a partir dos 5 anos de idade, enquanto a independente a partir dos 7.

O livro conta a história de uma menina que herdou um tesouro de sua tataravó africana, uma caixa bem antiga, na qual estão guardados os diários e vários versos escritos por ela. A caixa que passava de geração em geração foi entregue à narradora por sua mãe e por sua avó como parte de um ritual em virtude de seu aniversário. A menina fica encantada, ao abrir a caixa, sentindo grandes emoções, inclusive a vontade de ter conhecido a sua tataravó Monifa.

A relação familiar e cultural é fortemente estabelecida e, além do enredo, as ilustrações também colaboram para que essa questão seja realçada no decorrer da obra. A narradora não nos conta sobre seu pai, ou outros membros familiares, o que nos permite inferir uma relação familiar estabelecida apenas pelas três mulheres: Abgail (vó), a Mãe e a Menina.

Imagem 3: Estrutura familiar da personagem.



Fonte: Rosa (2019)

O ato de ler é apresentado no livro como uma forma de perpetuação da cultura e dos costumes, e pode ser percebido como uma forma de realizar “o encontro do passado com o presente tem embalado esse tesouro maravilhoso da minha família” (ROSA, 2009, p.10). A citação refere-se ao fato de que a família mantém a tradição de repassar sua história de geração em geração. Dessa forma, mesmo não tendo conhecido a África, a criança aprende a ter um sentimento de pertencimento àquele local e tem orgulho de passar adiante suas tradições, crenças e costumes. Este é um tema muito importante e que pode ser realçado na teatralização com bonecos.

Além do auto reconhecimento, o livro trabalha uma outra questão muito importante: a noção de ancestralidade do povo brasileiro em relação à África. Rosa (2009, p. 29) nos lembra, por meio da fala da criança, que:



E aí fechei os olhos bem fechados e fiz uma descoberta: descobri que aquele tesouro não era só da minha família, era de todo o nosso povo, porque minha tataravó africana é um pouquinho avó de todos os brasileiros [...] É bom ser criança, principalmente quando, entre um e outro cafuné, a gente se sente amada por toda uma geração.

Em *Os tesouros de Monifa*, temos uma temática muito importante destacada a partir do reconhecimento de si vivenciado pela personagem. Em uma teatralização, este fato pode ser realçado e, além disso, o próprio enredo nos permite utilizar outros recursos para chegar a este fim, tais como a caixa antiga, os diários e a própria canção que mãe e avó cantam, ao trançar o cabelo da menina. Esta multiplicidade de recursos colabora para uma teatralização envolvente.

Se a história de Sonia Rosa data de 1959 e relata o valor do reconhecimento de si e de nossas ancestralidades, Emicida, mais contemporâneo, resgata este mesmo tema em *Amoras*, seu primeiro livro para o público infantil.

Cantor, compositor, produtor musical e desenhista formado pela Escola de Arte de São Paulo, Leandro Roque de Oliveira é um *rapper* negro, popularmente conhecido como Emicida. Segundo a enciclopédia Itaú Cultural, o apelido que acabou se tornando nome artístico lhe foi dado em 2005 por amigos e é fusão das palavras *MC + homicida*, uma vez que, na visão deles, a arte promovida pelo cantor assassina os concorrentes.

O livro é baseado em um fato vivenciado pelo *rapper*, ao caminhar com sua filha pelo quintal. A situação rendeu o *rap Amoras*, lançado em 2015 no álbum *Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de casa*, com 14 faixas e participações especiais de nomes novos e já consagrados na música brasileira.



Vol. 18, nº 1 (2020)

Ao contrário do livro de Sonia Rosa, em *Amoras*, não temos um narrador personagem. Ao contrário, temos um adulto (pai) apreciando o universo da criança e apresentando-lhe nomes importantes para a cultura negra. Para tanto, o livro se municia da metáfora da amora, fruta tropical de coloração avermelhada, branca e preta, para chegar ao seu desfecho com a conclusão de uma criança em relação à cor de sua pele.

Dedicado à filha do *rapper*, o livro tem um *design* gráfico quadrado, formato que para Colomer (2017) tem se popularizado na última década. Em relação às páginas, percebemos a dissociação que, para Linden (2006), caracteriza-se pelo formato: texto na página à esquerda, ilustração à direita. Destacamos, ainda, a importância e qualidade das ilustrações que realçam a negritude da menina, bem como sua forma de ver o mundo.

Imagem: Estrela, personagem do livro *Amoras*



Fonte: Emicida (2018)

Com forte presença de rimas, o que permite que na teatralização isso seja explorado, a obra possibilita, ainda, que as crianças conheçam nomes importantes para a resistência do povo negro, tais como: Martin Luther King, Zumbi dos Palmares e Muhammad Ali. Ademais, outra questão muito importante é a questão da pluralidade religiosa, apresentada não apenas no decorrer da história, mas detalhada por meio de um glossário no fim do livro.

O passeio pelo pomar não revela apenas a diversidade das amoreiras e suas amoras, mas também dos povos e suas culturas religiosas. Assim, a



criança conhece *Obatalá*, orixá da religião Yourubá; *Alá* à designação usada para referir-se a divindade suprema na cultura dos muçulmanos, e *Deus*, palavra usada nas religiões de matriz cristã para representar o criador de todas as coisas. Desta maneira, o livro colabora não apenas para o enriquecimento vocabular, mas também para a construção de um acervo cultural da própria criança.

Na teatralização, além dos fantoches e imagens dos nomes e divindades já citados, é possível utilizar também as duas frutas citadas no decorrer do texto, ou seja, amoras e jaboticabas, uma vez que elas são de cultivo comum no Brasil.

É importante salientar o percurso do livro, que, embora seja narrado pelo adulto, encerra com a fala da criança, que, após observar as amoras pretas, conclui: **“Papai, que bom, porque eu sou pretinha também”** (EMICIDA, 2018, p. 36).

### **Considerações finais**

A escola é um espaço privilegiado para o combate ao racismo e a muitas formas de opressão e discriminação. Para tanto, é necessário que professores e demais envolvidos no processo de ensino tomem conhecimento de práticas pedagógicas positivas, lúdicas e que possibilitem cada vez mais cedo a inserção de debates neste sentido. Desta maneira, como preleciona Freire (1979), as escolas poderão assumir um papel libertador, não apenas dos alunos, mas da própria sociedade.

A literatura e o teatro de fantoches são trabalhados no decorrer deste capítulo como uma das possibilidades de mediação de um trabalho que presente às crianças seja de modo verbal, ou mesmo não verbal,



possibilidades de visualizar o povo negro, sua cultura e as histórias que deles derivam. Portanto, discutimos uma questão fundamental: como a criança negra se vê, ou não, nos textos que lê, ou que ouve e de que maneira isso colabora para a perpetuação de um discurso hegemônico e eurocentrista. Neste sentido, tomamos as palavras de Meneses (2010, p. 74) para reafirmar que “a resistência à homogeneização [...] é um veículo de afirmação do direito à diferença”.

Outrossim, discutimos a importância de uma educação descolonial, bem como de que maneira a literatura foi sendo (re)construída para apresentar personagens menos estereotipados e capazes de representar temas e estéticas além do ciclo vicioso que delegava ao negro apenas o modelo servil e de submissão.

Desta visão parte também o pressuposto de que, embora a lei 10.639/2003 tenha sido um importante instrumento jurídico para o enfraquecimento do epistemicídio da cultura negra, ela ainda precisa de mais adesão, cabendo às escolas, aos professores e demais agentes de ensino colaborarem com instrumentos, momentos formativos e práticas pedagógicas que subsidiem-na para que ela seja de fato uma realidade e não apenas “letra morta” dentro da legislação deste país.

## Referências

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 fev. 2019.



BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm).

Acesso em: 29 fev. 2019.

EDMUNDO, Luís. **O Rio de Janeiro no tempo dos vice-reis: 1763 - 1808.** Brasília: Senado Federal, 2000. (Brasil 500 anos).

EMICIDA. **Amoras.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018. Ilustração de Aldo Fabrini.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira.** Centro de Estudos Afro- Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

LADEIRA, Idalina; CALDAS, Sarah. **Fantoche e Cia.** São Paulo: Scipione, 1989.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 2, n. 8, p. 42-53, 01 dez. 2011. Semestral.

MENESES, Maria Paula Gutierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 55-76.

RODRIGUES, Poliana Rezende Soares; AQUINO, Mirian de Albuquerque. A (in)visibilidade da pessoa negra na literatura infantil: (im)possibilidades



Vol. 18, nº 1 (2020)

de afirmação da identidade Afrodescendente na escola. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p.1-8, 01 jan. 2010. Semestral.

ROSA, Sonia. **Os tesouros de monifa**. São Paulo: Brinque-book, 2009. Ilustração de Rosinha.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 97–113.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINEA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educ. Real**. [online]. 2018, v.43, n. 3, p.949-967.

SILVA, Martiniano J. da. **Racismo à Brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 39-64.