

LITERATURAS INFANTO-JUVENIS NEGRA-BRASILEIRA E INDÍGENA COMO PRÁTICA INCLUSIVA E ANTIRRACISTA NAS INFÂNCIAS

BLACK-BRAZILIAN AND INDIGENOUS CHILDREN'S AND YOUTH
LITERATURES AS AN INCLUSIVE AND ANTI-RACIST PRACTICE IN
CHILDHOODS

LAS LITERATURAS INFANTILES Y JUVENILES NEGRAS BRASILEÑAS E
INDÍGENAS COMO PRÁCTICA INCLUSIVA Y ANTIRRACISTA EN LA INFANCIA

Ewerton Rafael Raimundo Gomes¹

<https://orcid.org/0000-0003-3020-9342>

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Brasil

ewertonrafael08@gmail.com

Patrícia da Silva Souza²

<https://orcid.org/0009-0007-4916-606X>

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Brasil

pipatricia278@gmail.com

Patrícia Cristina de Aragão³

<https://orcid.org/0000-0002-5046-0916>

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Brasil

patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br

Resumo

Historicamente o racismo configurou-se com inúmeras interfaces evidenciadas nas esferas da sociedade, principalmente no ambiente escolar, com a invisibilidades ou os estudos de maneira subalternizada dos povos afro-brasileiros e indígenas. Este artigo objetiva discutir a importância das narrativas literárias infantojuvenis negras e indígenas na sociedade brasileira na construção, reconhecimento e representatividade identitária, bem como na prática inclusiva e antirracista nas diferentes infâncias e na valorização da cultura e história dos povos originários e negros presentes na diversidade multicultural e pluriétnica do país. A literatura infantojuvenil na perspectiva antirracista visa abordar, de forma criativa, temáticas que favoreçam discussões sobre cosmovisões afro-indígenas no combate ao racismo dentro/fora do contexto escolar. Para tanto, buscamos subsídios no aporte teórico e documental em Candau (2011), para dialogar sobre educação multicultural e intercultural, Hall (2006), para dialogar sobre a identidade cultural, Munduruku (2019) e Cuti (2010), Sarmiento e Pinto (1997). Compreendemos que a literatura infantojuvenil afro-brasileira e indígena, tecida por escritores negros brasileiros e indígenas, pode combater o racismo e ressignificar as identidades nas diferentes infâncias, como prática inclusiva intercultural.

Palavras-chave: Antirracismo; Literatura; Afro-brasileiros; Indígenas.

¹ Graduado em História pela UEPB. Graduando em Pedagogia pela UEPB. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela UEPB.

² Mestranda em Pós-Graduação em Formação de Professores; Graduada em Pedagogia (UEPB). Professora Efetiva nos Municípios de Queimadas e Pocinhos-PB

³ Doutora em Educação. Professora do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba. Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Abstract

Historically, racism has been configured with numerous interfaces evident in the spheres of society, mainly in the school environment, with the invisibilities or subalternized studies of Afro-Brazilian and indigenous peoples. This article aims to discuss the importance of black and indigenous children's literary narratives in Brazilian society in the construction, recognition and representation of identity, as well as in inclusive and anti-racist practices in different childhoods and in valuing the culture and history of indigenous and black peoples present in multicultural and pluriethnic diversity of the country. Children's literature from an anti-racist perspective aims to creatively address themes that encourage discussions about Afro-indigenous worldviews in the fight against racism inside/outside the school context. To this end, we sought support in the theoretical and documentary support in Candau (2011), to discuss multicultural and intercultural education, Hall (2006), to discuss cultural identity, Munduruku (2019) and Cuti (2010), Sarmiento and Pinto (1997). We understand that Afro-Brazilian and indigenous children's literature, woven by black Brazilian and indigenous writers, can combat racism and give new meaning to identities in different childhoods, as an inclusive intercultural practice.

Keywords: Anti-racism; Literature; Afro-Brazilians; Indigenous.

Resumen

Históricamente, el racismo se ha configurado con numerosas interfaces evidentes en los ámbitos de la sociedad, principalmente en el ámbito escolar, con las invisibilidades o estudios subalternizados de los pueblos afrobrasileños e indígenas. Este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de las narrativas literarias infantiles e indígenas negras e indígenas en la sociedad brasileña en la construcción, reconocimiento y representación de la identidad, así como en las prácticas inclusivas y antirracistas en diferentes infancias y en la valoración de la cultura y la historia de pueblos indígenas y negros presentes en la diversidad multicultural y pluriethnicidad del país. La literatura infantil desde una perspectiva antirracista tiene como objetivo abordar creativamente temas que fomenten debates sobre las cosmovisiones afroindígenas en la lucha contra el racismo dentro y fuera del contexto escolar. Para ello, nos apoyamos en el soporte teórico y documental en Candau (2011), para discutir sobre educación multicultural e intercultural, Hall (2006), para discutir sobre identidad cultural, Munduruku (2019) y Cuti (2010), Sarmiento y Pinto (1997). Entendemos que la literatura infantil afrobrasileña e indígena, escrita por escritores negros brasileños e indígenas, puede combatir el racismo y dar nuevos significados a las identidades en diferentes infancias, como una práctica intercultural inclusiva.

Palabras clave: Antirracismo; Literatura; Afrobrasileños; Indígena.

1. Introdução

A Educação brasileira apresenta, em sua historicidade, características legalmente excludentes em relação aos povos originários e afro-brasileiros nos contextos social, político, educacional e econômico, em que destacamos a negação do direito à Educação. Como evidenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando dialogam, na apresentação, sobre segregação de direitos do povo negro através do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 e do Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. O primeiro não permitia a presença de “escravos” nas ambiências escolares e o segundo consentia a presença apenas no horário noturno, e se o profissional consentisse (2004).

Historicamente a segregação dos povos afro-brasileiros e indígenas ocorreu no país de maneira mascarada, principalmente, pela questão do *mito da democracia racial* e pelo processo

de miscigenação para o embranquecimento do povo brasileiro, considerado por estudiosos como Abdias do Nascimento, como “genocídio” em relação a estes povos e suas culturas. E, após a “abolição” da escravatura, em 13 de maio de 1888, negaram-se direitos sociais, políticos, educacionais e econômicos ao povo negro. Assim como se observou com as populações negras, o mesmo aconteceu no que se refere aos povos indígenas, estes durante muito tempo viveram em condições de subalternidade e invisibilidade em todo país.

A resistência dos povos afro-brasileiros e indígenas ocorreu, em grande parte, com a construção de quilombos e, posteriormente, na luta pelos direitos na sociedade, como a luta do Movimento Negro Unificado. Na década de 1970, precisamente em 1978, em São Paulo, o movimento reuniu mais de 2 mil pessoas para denunciar a morte de um jovem negro torturado e morto e também para denunciar discriminações que o povo negro enfrentava publicamente e cotidianamente. Este momento, foi um importante marco da visibilidade e luta contra a exploração, discriminação e desrespeito humano ao povo negro no país.

Com a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, os povos afro-indígenas conquistaram direitos como povos originários no país em seu artigo 231 do capítulo VIII, da Ordem Social: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

Os direitos adquiridos pelos povos originários não acabaram com a invisibilidade na sociedade: ficavam em suas terras e sendo estudados nas escolas de forma estereotipada, como pessoas sem “cultura”, “insociáveis” e “preguiçosos”. Da mesma forma, os povos negros vivenciavam o racismo, com suas inúmeras facetas.

A Lei Federal 10.639/2003 foi uma conquista do Movimento Negro e comunidades quilombolas, dentre outras entidades, e culminou com a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira em todos os estabelecimentos públicos e privados de ensino de Educação Básica do país, preferencialmente, nos componentes curriculares de Arte, Literatura e História.

Em 2008, a Lei Federal 11. 645/2008, acrescentou os estudos da Cultura e História dos Povos Indígenas. Porém, muitas vezes, esse ensino acontece uma vez durante o ano, de maneira imediata e superficial, apenas como data comemorativa: 20 de novembro, dia da Consciência Negra e 19 de abril, em alusão aos povos indígenas, contribuindo para a construção estereotipada, com pinturas xerografadas e sem sentido para as crianças.

A história e cultura afro-brasileira e indígena se faz presente na sociedade em suas diferentes facetas, seja no campo ou cidade, na comunidade quilombola ou indígena. E, nas diferentes infâncias, como um direito garantido de conhecer e experienciar o conhecimento das especificidades de cada uma em seus diferentes espaços sociais, principalmente, no ambiente escolar.

Dessa maneira, vamos discutir as diferentes infâncias na concepção sócio-histórica com Sarmiento; Pinto (1997), para discussão sobre infâncias dentro do contexto social, seguida com diálogos sobre a importância das literaturas infantojuvenis com temática negro-brasileira e indígena, de autoria dos mesmos para combater o racismo e conhecer, educar e formar para uma educação antirracista, pluriétnica e multicultural. Faremos isso com auxílio de Cuti (2010) e Munduruku (2006), Hall (2006), entre outros.

2. A construção social da(s) infâncias

A construção social da criança no período delimitado como infância, acontece no momento em que a criança passou a ser vista como criança. Pois, a criança era vista como um adulto em miniatura. Como cita, Ariés (1978.p.14). “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força enquanto as outras características permaneciam iguais. Seria então interessante comparar a criança ao anão, que ocupa um lugar importante na tipologia medieval”.

Com mudanças sociais e com o processo de industrialização, as crianças são pensadas com suas diferenças, não apenas no tamanho, como também no intelecto e em suas particularidades para o convívio e a inicialização de escolas e também para irem ao trabalho nas fábricas. A sociedade e as famílias passam a ver as crianças com outros olhares. Como dialoga, Lajolo; Zilberman, (2007, p.16):

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, e desproteção e a dependência.

As crianças, aos poucos, são observadas de maneiras diferentes, bem como são diferentes a concepção de delimitação de idade de infância e as particularidades de infâncias sociais e culturais. Para cada cultura a criança vivencia brincadeiras e modos de viver diferentes.

A variação das condições sociais em que vivem as crianças é o principal factor de heterogeneidade. Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o género e a cultura. Todos estes aspectos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa. Com efeito, não é indiferente ser-se rapaz ou rapariga numa sociedade patriarcal, com tudo o que isso mobiliza quanto aos processos e modos de socialização, quanto aos valores, quanto ao desempenho de actividades domésticas, quanto às aspirações e às estratégias familiares de mobilidade social, quanto à detenção de poder no interior da fratria ou do contexto familiar, etc. Do mesmo modo, não é indiferente, relativamente a todos esses aspectos, a pertença de uma criança à classe trabalhadora ou à classe média (Sarmento; Pinto, 1997, p.07).

Nessa ótica, é notória a heterogeneidade da concepção da diversidade de infâncias nos contextos socioculturais, de acordo com seu povo, classe social e concepção de família. A fase da infância se modifica, pois cada criança vivencia a infância de acordo com o contexto social em que vive. Na exemplificação, podemos retomar a criança que vive com seu povo indígena, a criança quilombola e uma criança que vive no contexto urbano. Cada criança vive sua fase de infância de acordo com a cultura do seu povo e do meio social em que convive, mas elas se entrelaçam na fase chamada infância.

As fases da infância se dividem em quatro. Desde a primeira infância até a fase da puberdade, temos um aparato de legislação no qual enfatizamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses documentos retratam a importância da criança em suas fases da infância, que é construída de acordo com o contexto social de cada uma, compreendendo as diversidades e direitos das crianças. Compreendemos a importância das próprias crianças conhecerem as infâncias e seus direitos a partir da literatura negro-brasileira e indígena, para que possam reconhecer-se e compreender sua ancestralidade.

3. A literatura afro-indígena: (re) construção, resistência e protagonismo

(...) A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. **Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos** (Adichie, 2019, p. 27-28. grifo nosso).

O “perigo de uma história única” tem sido vivenciado por todo contexto histórico de formação brasileira. O “poder” de tornar uma versão como a única história verdadeira ou história definitiva, ao longo dos anos, em todas esferas da sociedade criou um Estado brasileiro racista. A literatura infantojuvenil com viés afro-indígena quebra o silenciamento dentro das ambiências escolares do país, onde por dezenas de anos, estudava-se uma “história única” dos “heróis europeus”; essa literatura abre caminhos e possibilidades para conhecer nossa ancestralidade, que tem a essência na cultura oral, sendo agora vivenciada em narrativa, para que não se perca com o tempo. A sociedade é evocada para contar, através das literaturas infanto-juvenis sejam afro-brasileiras ou indígenas, e (re)conhecer nossos heróis, nossa verdadeira história, uma riqueza incalculável no trato com as infâncias e no cuidado com o outro.

Uma escola que apresenta um currículo de uma educação antirracista é aquela no qual encontramos, do início ao fim do ano escolar, literaturas afro-indígenas. Esta abertura a partir das literaturas dialoga com as infâncias em narrativas encantadoras, educadoras e formadoras para a compreensão de nossas diferentes heranças.

Essa abertura foi uma conquista do Movimento Negro, como também dos povos originários, especificamente através da Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas instituições escolares públicas e privadas de todo o país. Posteriormente, complementada pela Lei 11.645/2008, incluindo o estudo dos povos originários. Ambos devem ser estudados em todo o currículo, com prioridade, nos componentes curriculares de Arte, História e Literatura.

Desse modo, destacamos a literatura infantojuvenil nas temáticas afro-indígenas como importante aliada para a construção de conhecimento sobre nossas raízes formativas, em (re)apresentações de verdadeiros heróis, que outrora foram estudados de maneira estereotipada. Pois,

literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou-se às suas crianças conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta) (Coelho, 2000, p.27-28).

A literatura infantojuvenil com a temática afro-brasileira ou indígena, tecida por autores/as negros/as-brasileiros/as e indígenas, carrega consigo uma linguagem humanizada que conversa com nossas realidades nas diferentes problemáticas vivenciadas, a começar pelo protagonismo dos personagens que durante muito tempo só existiam dentro/fora da escola nos clássicos da literatura infantil (eurocêntricos), que não apresentavam representatividade das infâncias nas escolas brasileiras.

O texto literário para as infâncias brasileiras tem especificidades: ele não apenas educa a criança e nem somente a juventude, como também as infâncias dos adultos que não foram vivenciadas. Podemos considerá-la como uma literatura que “cura” a alma nas diferentes infâncias, desconstruindo estereótipos e rememorando a ancestralidade em narrativas que revelam nossas heranças as quais não sabíamos a fonte original. Podemos citar: a benzedeira, as lendas, o trato com plantas medicinais, o respeito aos mais velhos como guardiães de memória e cultura, dentre outras heranças.

Stuart Hall, revela essa forma com a construção da identidade cultural: “Esses processos de mudanças, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada” (HALL, 2006, p. 9-10). A cultura é dinâmica, ela se atualiza, mas não perde sua originalidade nos primórdios, na ancestralidade.

A necessidade de conhecimento sobre a diversidade dos povos originários ajuda na desconstrução romantizada, distante de nossa realidade, numa floresta longe de problemas, ou na visão ideologizada, como preguiçosos e selvagens. Nesse sentido, Daniel Munduruku afirmou que:

[...] As culturas são dinâmicas e precisam estar sempre atualizadas para continuarem vivas. Cultura parada no tempo é a cultura presente nos museus e nos laboratórios de pesquisas. A cultura viva tem que estar sempre atualizada para poder responder às questões do seu tempo. Pensar o indígena como um ser do passado é congelá-lo no tempo para ser apreciado como peça do museu. Acontece, no entanto, que somos seres do século 21. Imaginar que alguém deste século viva como se estivesse no século 16 é, no mínimo, incompreensão deste processo humano. Os indígenas precisam estar em constante atualização para que possam reafirmar sua própria identidade ancestral. Isso é fundamental para sua sobrevivência física e espiritual. É importante para a construção de sua identidade como povos do presente e não do passado como quer o modelo colonial em que vivemos. Compreender isso é fundamental para aceitar sua presença em nosso cotidiano. Pensá-los como nossos contemporâneos é oferecer-lhes a cidadania necessária para que sintam parte desse lugar que chamamos Brasil (2021, p.53).

Destarte, a afirmação de Daniel Munduruku, apresenta a importante premissa de vivermos a atualização da sociedade sem perdermos nossa ancestralidade; de reconhecer e reafirmar, diariamente, na dinamicidade que transita no tempo passado, presente e futuro. Uma das formas de documentar a herança ancestral dos povos indígenas é a literatura infanto-juvenil, cunhada por eles próprios como uma forma de permanecer e educar não apenas os povos indígenas, mas romper os muros impostos durante séculos pelo regime colonial que ainda hoje apresenta resquícios através da colonialidade modernista, que tenta a todo custo retratar os povos indígenas de forma romantizada e idealizadora.

O protagonismo nas narrativas literárias permite aos povos indígenas romper a cultura da oralidade e adaptar-se à necessidade de escrita, como afirmou Daniel Munduruku: de reafirmar a identidade ancestral, como sobrevivência física e espiritual e, ao mesmo tempo, desconstruir a “identidade” escrita pelo colonizador, vista como “única verdade”.

As narrativas dos escritores indígenas são tecidas na valorização e no cuidado e preservação da “mãe Terra”, que a sociedade e dirigentes políticos tentam furta-se ao ignorar a presença dos povos indígenas presente em todo país. Graça Graúna, reflete sobre porquê, para quê, para quem são escritas as literaturas infantojuvenis com viés dos povos indígenas:

Parte-se do princípio de que o ato de contar histórias e dizer poesias ou escrevê-las; de que o ato de cantar, rezar e dançar; o ato de lutar, plantar, colher, caçar, pescar; o ato de fazer um colar, um pote de barro e uma esteira, por exemplo, são partes inseparáveis para os povos indígenas manifestarem sua ancestralidade, seus saberes e suas inúmeras inquietações. [...] Quando se trata de memórias vindas dos povos originários, a voz do texto é plural, é coletiva porque é do coletivo que brota a esperança da terra. É esta a impressão que me fica, a cada encontro literário com escritores indígenas que, por meio de suas obras, revelam uma grande floresta de saberes (Graúna, 2019, p.109).

Os saberes da ancestralidade estão intrínsecos nas vivências no cotidiano dos povos indígenas, na diversidade sociocultural brasileira, numa constante prioridade de conhecimento nas ambiências escolares, a partir da educação infantil até o ensino superior, em forma de contra-narrativa ao cânone literário brasileiro, que pesadamente pautou em momentos de invisibilidade e ingenuidade.

A força da categoria Povos Indígenas no reconhecimento da diversidade indígena pode ser percebida na dificuldade e temor que o Estado brasileiro tem ao lidar com a terminologia, pois “povos indígenas” tem uma potência de autodeterminação e protagonismo que não interessa aos grupos conservadores e anti-indígenas no país. Portanto, o termo índio desqualifica e empobrece a experiência de humanidade que cada povo indígena fez e faz. Em lugar de

índio, melhor seria falar em povos Galibi, Xokleng, Kuikaro, indígenas, ou em Kayapó, Xavante, Guarani, Kaingang, Pataxó, Karipuna, Tupinambá, Tuxá, Guajajara, Fulni-ô, Baniwa, Panará e mais de trezentos povos diferentes (Kayapó, 2019, p. 71-72).

A diversidade sociocultural dos povos indígenas precisa ser conhecida e respeitada. É uma luta constante por direitos adquiridos e, ao mesmo tempo, negados. A negação acontece pelo ensino de maneira inadequada, pelo não ensinamento como povos indígenas em sua diversidade, e sim, como “o índio”, de maneira romantizada, pintando o rosto e cantando a música: “brincar de índio”. Como é importante o profissional atualizar-se nos conhecimentos para que a criança possa usufruir de uma educação que tenha de fato uma nuance intercultural e multicultural. Nesse sentido, Candau (2011, p.246) dialoga sobre educação intercultural.

A perspectiva intercultural também favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que chamamos conhecimentos estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. Considero que o mais relevante, deixando aberta esta discussão, é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate.

A educação intercultural visa o diálogo com a diversidade entre as culturas nas diferentes sociedades. Esse diálogo se dá de inúmeras maneiras, uma delas é pela a literatura infantojuvenil como forma de conhecimento e respeito à diversidade e como uma forma de melhor compreender que estamos inseridos neste contexto da ancestralidade, que se solidifica pelas práticas culturais entrelaçadas em nosso cotidiano.

Podemos citar autores indígenas, dentre eles, destacamos: *O livro das árvores*, uma obra de professores Ticuna Bilíngues, organizada por Ticuna Gruber, Kaká Werá Jecupé, um escritor, ambientalista e conferencista indígena brasileiro do povo Tapuia. Existem inúmeras obras de sua autoria, com destaque para *Terra de mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. Outro autor a ser destacado é Daniel Munduruku. Além de escritor, ele é professor, ativista e ator indígena brasileiro originário do povo Munduruku. Dentre as 62 literaturas infanto-juvenis já escritas, destacamos: *Meu vô Apolinário*. Eliane Potiguara é

escritora, ativista e professora, no conjunto de sua obra destacamos *Metade cara, metade máscara*. Márcia Vieira da Silva, conhecida pelo nome artístico de Márcia Wayna Kambeba é uma poeta e geógrafa brasileira, entre suas literaturas destacamos *O lugar do saber ancestral*; Maria das Graças Ferreira, conhecida pelo nome indígena Graça Graúna, é uma escritora brasileira, destacamos em sua vasta escrita a obra: *A flor da mata*. Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena Ailton Krenak, dentre suas obras destacamos *O futuro ancestral*. Olívio Jekupé é um escritor indígena de literatura nativa do povo Guarani, destacamos em seu trabalho a obra *A volta de Tukã*.

Estes autores indígenas representam um pequeno fragmento de autoria de diferentes povos. Eles apresentam, em sua diversidade cultural, os povos indígenas no país, dentre muitos que estão escrevendo sobre a cultura e a ancestralidade. São vozes que ecoam e que, aos poucos, estão tecendo saberes, costurando a costura da vida como um grande tear, como também uma forma de (re)existência.

A diversidade das temáticas se consolida no processo de conhecer sobre a ancestralidade, a floresta, os saberes dos povos originários, as memórias de rituais, a musicalização, o artesanato, os instrumentos que representam a cultura e a história, o cuidado com a mãe Terra, as pinturas no corpo, dentre outras temáticas. O corpo dos povos indígenas demarca e simboliza a cultura em sua diversidade de povos.

Da mesma maneira, a literatura infantojuvenil negro-brasileira apresenta, em sua composição, uma narrativa que elucida a cultura e a história negro-brasileira com temáticas-problemáticas para o combate constante ao racismo, como também se mostra como uma maneira (re) afirmação identitária diária, tecendo uma espécie de teia de conhecimentos atuais com o passado, num elo com a ancestralidade, para vivenciar o presente e pensar o futuro. A escrita nas narrativas literárias infantojuvenis informa e educa de maneira amorosa e curativa os laços presentes com a ancestralidade que perpassam as narrativas fazendo lembrar as diferentes infâncias e, ao mesmo tempo, reconhecendo-se nas raízes identitárias.

Desse modo, Cuti (2010, p.13) dialoga que “A literatura negro-brasileira, do sussurro ao grito, vem alertando para isso, ao buscar seus próprios recursos formais e sugerir a necessidade de mudança de paradigmas estético-ideológicos”. A literatura infanto-juvenil negro-brasileira é uma narrativa contra- hegemônica de literaturas infantis “clássicos infantis”, que durante centenas de anos propagaram aspectos de racismo nas estruturas da sociedade presentes nas ambiências sociais e no ambiente escolar, esses clássicos muitas vezes silenciam diante de situações que requerem um combate afincado. Ademais, a literatura escrita por autores

negro-brasileiros apresenta um papel preponderante para combater o racismo na sociedade, desde a mais tenra idade.

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o “lugar” de onde fala. (Cuti, 2010, p. 25).

A literatura infantojuvenil escrita por autores negro-brasileiros apresenta um “poder de fala”, uma vez que as estruturas sociais intensificam as discriminações e o racismo no Brasil, colocando o povo negro em situações de subalternidade, e isso é também propagado nas mídias televisas. O racismo deve ser combatido desde o período da infância. Uma literatura que ressignifique nossas infâncias, nossa humanidade, o conhecimento sobre nossa história ancestral, e permita se conhecer para se orgulhar por pertencer à descendência africana que se faz presente em nossos costumes, crenças, danças, músicas, enfim, na vida.

Djamila Ribeiro, explica em seu livro *O que é lugar de fala?* (2017) que este “lugar” está intrinsecamente ligado às questões sociais em que a mulher e o homem negro se encontram na base da pirâmide social, que na maioria das vezes este lugar é silenciado e forjado por inúmeras questões da própria sociedade, impostas pelo racismo nas suas estruturas. Como discorreu Sílvio de Almeida:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (2019, p.41-42).

O racismo tenta silenciar a luta emergindo nos campos sociais nos “lugares” de subalternidade que o povo negro é representado. Ele deve ser combatido dentro do contexto escolar desde a mais tenra idade, para que a criança cresça no conhecimento de si e da ancestralidade, para que ações racistas não tentem deturpar as estruturas emocionais.

Nesse sentido, a literatura infantojuvenil negro-brasileira representa o “poder” e um forte “brado” que faz fissuras nas barreiras impostas e que educa nas/para diferentes infâncias. Como a autora dialoga: “Pensar no lugar de fala seria romper com o silêncio constituído para quem foi subalternizado, um momento de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta” (Ribeiro, 2017, p.90). A fissura rompe o silenciamento imposto durante séculos, rompe paradigmas, estereótipos e concepção de lugar imposto pelo colonizador e pela hierarquia eurocêntrica.

Os autores de literatura infantojuvenil negro-brasileiros que elencamos são: Kiusam de Oliveira, sua obra *O Black Power de Akin*; Neusa Baptista, com *Cabelo Ruim?*; Madu Costa, apresenta mais de duas dezenas, dentre elas, destacamos: *Dandara*, em cordel; Lázaro Ramos, *O menino João*; Taís Espírito Santo, com a literatura *Ashanti*, dentre outros. Neles se destacam as temáticas que remetem às questões da ancestralidade, para combater o racismo através de narrativas amorosas e educativas, ensinando e formando numa pedagogia que evoca encorajamento, conhecimento, sentimento de pertença e empoderamento nas situações vivenciadas pelos protagonistas negros nas literaturas.

4. Considerações Finais

A literatura infantojuvenil, seja afro-brasileira ou indígena, é tecida por autores que apresentam um papel preponderante para a edificação de conhecimento ancestral e identitário dos povos indígenas e afro-brasileiros, bem como, no tratamento de uma educação antirracista. Este tipo de ação educativa propicia o conhecimento sobre estes povos e culturas, descortinando lugares de invisibilização, daí a importância da escola articular estes saberes nas aprendizagens das crianças.

A compreensão das infâncias dentro do contexto escolar é essencial para o conhecimento da diversidade de povos e infâncias da qual é constituído o país, bem como, o entrelace de conhecimento, reconhecimento e construção identitária de cada criança, nas diferenças e semelhanças das culturas. Este estudo inclusivo pode acontecer de maneira prazerosa através dos estudos das literaturas infantojuvenis negro-brasileiras e indígenas.

A legislação 11.645/2008 permite os estudos da história e cultura africana negro-brasileira e indígena dentro das ambiências escolares para o combate ao racismo, preconceito e discriminação desde a mais tenra idade, para que a criança conheça a história com vivências literárias das culturas afro-indígenas.

Há uma necessidade que cada professor/a busque, em seu contexto escolar, oferecer práticas de uma educação antirracista e inclusiva, de (re)conhecimento e valorização da

diversidade étnica e cultural que a nação brasileira é composta, principalmente, dos povos originários e afro-brasileiros que construíram o país e que por muito tempo foram invisibilizados historicamente na sociedade brasileira.

Referências

Adichie, C. N. (2019). O perigo de uma história única (J. Romeu Trad.) Companhia das Letras.

Almeida, S. (2019). O racismo estrutural. Sueli Carneiro; Pólen.

Ariés, P. (1978). Histeria social da criança e da família (2ª ed. D. Kuksmao Trad.) Guanabara.

Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Revista Currículo sem Fronteiras, 11(2), 240-255. www.curriculosemfronteiras.org.

Coelho, N. N. (2000). Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. Moderna.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Cuti, L. S. (2010). Literatura negro-brasileira Selo Negro (coleção Consciência em debate, V. L. Benedito coord.).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004. https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf

Graúna, G. (2019). Literatura Indígena: Espaço de (re) construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira. In Culturas Indígenas, Diversidade e Educação (106-119) / Sesc, Departamento Nacional.

Hall, S. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. (11ª ed., T. T. da Silva & G. L. Louro Trad.). DP&A.

Kayapó, E. (2019). A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: O que a escola tem a ver com isso. In Culturas Indígenas, Diversidade e Educação (pp.56-80). SESC, Departamento Nacional.

Lajolo, M. & Zilberman, R. (2007). Literatura infantil brasileira. Histórias e histórias. (6ª ed. 7ª reimpressão). Editora Ática.

Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

Munduruku, D. (2019). “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou”: Uma reflexão sobre ser Indígena. In *Culturas Indígenas, Diversidade e Educação* (40-54). Sesc, Departamento Nacional.

Ribeiro, D. (2017). O que é lugar de fala? Letramento: Justificando.

Sarmento, M. J., & Pinto, M. (1997) As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M., & Sarmento, M. J. (Coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho.

<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>