



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELE DO NASCIMENTO SILVA

**LETRAMENTOS E ENCANTAMENTOS: UMA
EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA INFANTIL AFRO-
BRASILEIRA**

Salvador

2024

DANIELE DO NASCIMENTO SILVA

**LETRAMENTOS E ENCANTAMENTOS: UMA
EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA INFANTIL AFRO-
BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Educação e Diversidade, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib

Salvador

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Daniele do Nascimento.

Letramentos e encantamentos [recurso eletrônico] : uma experiência com a literatura infantil afro-brasileira / Daniele do Nascimento Silva. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Literatura infantil afro-brasileira. 2. Letramento. 3. Encantamento. 4. I. Abib, Pedro Rodolpho Jungers. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 028.5-23. ed.

Ao meu paiinho

Meu amigo e abrigo

Meu herói que constrói

Minha inspiração e gratidão

Meu sonhador, primeira dor

Meu riso bobo, rei do afobo

Dorameiro, companheiro

Meu Zezão, meu paizão.

AGRADECIMENTOS

Nas asas do pássaro Sankofa, eu voou para o passado até os dias atuais, atravesso mundos para agradecer. Rememorar e buscar os que me antecederam e me permitiram chegar até aqui à conclusão de mais etapa na vida acadêmica. Minha gratidão e afeto aos meus ancestrais que não estão mais aqui fisicamente, mas que abriram o caminho para eu chegar, porque ousaram e sonharam primeiro, eu pude continuar sonhando. Aos meus bisavôs maternos Manoel Bispo do Nascimento e Maria Augusta do Nascimento, Luiza Gomes da Silva e Nicolau Tolentino Moreira, aos meus avós maternos, o bondoso João Evangelista do Nascimento e minha doce vizinha Maria Albertina Monteiro do Nascimento, aos meus avós paternos Agenor da Silva e Isaulina Isabel de Souza que me deram o presente mais precioso meu pai. Ao mais gentil, fofo e bondoso homem que conheci, meu amado, saudoso e doce pai José Messias de Souza Silva, infinitas e ricas memórias tenho dele, mas a mais doce relacionada aos meus estudos é ele preparando meus sanduíches para ir a faculdade ou quando muitas vezes via o filme dormindo, me fazendo companhia no sofá, enquanto eu estudava madrugada adentro. Estes que já foram, estão aqui em mim nesta conquista.

Sobrevoando a terra dos viventes, o pássaro pousa na simples casa verde da família Nascimento Silva e observa feliz e grato as prestativas, alegres e pequenas gigantes, minha mãe Celeste do Nascimento Silva e irmã Quézia do Nascimento Silva. Voa mais um pouco e chega a infância na rua São Francisco do Conde, na casa dos bondosos tios Viomário e Edna Dias, que mais parecem avós, lembra da rede, do balanço, dos livros dados e muitos mimos, o coração aquece de gratidão a toda esta família. Alimentado pela radiante alegria de ser dos fortes clãs Nascimento e Silva sigo o voo em piruetas de satisfação.

Cansado de piruetas, meu amigo alado e eu pousamos no teto do Busufba, dentro não cabe mais um ser vivente, o bus segue movido pela esperança dos estudantes e populares, paramos na Faculdade de Educação, era o início de 2020 cheia de ânimo com o ingresso no mestrado, eles pousam na janela e veem sentadas prestando atenção a aula a alegre Meire e a gentil Rafaela, parceiras que lhes acompanharam durante toda essa jornada acadêmica, inclusive nos anos pandêmicos e nos dias de fortes tempestades na alma. Sorriu feliz e grata por aquele auspicioso encontro. Subiu para o

quarto andar da última ouviu corações sonhadores e esperançosos, histórias de Griôs, aprendeu e ouviu saberes dos mestres das culturas populares.

Saindo da sala com os Griôs, foram as bibliotecas de Educação e Saúde, lembrou com os olhos marejados todos os corres, leitura, estudos pós trabalho noite a fora e sábados adentro fechando a biblioteca muitas vezes, em dias de calor, de chuva, passando frio no ar-condicionado, cochilando, chorando, engolindo lágrimas e indo, escrevendo e sobrevivendo. Saíram dali e chegamos à estrada de São Lázaro, aterrissei das asas de meu amigo e resolvi andar aquele percurso desta vez levando o meu amigo nos ombros, para apreciarmos a paisagem, sentindo o vento no rosto, vendo os micos passearem pelo caminho, recebendo bençãos da tia que desfilava pela estrada até chegar na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o ano era 2012, não havia busufba, nem restaurante universitário que chegou anos depois e lá conheceu a alegre, leve, melhor analista Tay; São Lázaro que me presenteou com a companheira de escrita e conversas sem fim Geise e o parceiro de rodízios, fofocas e teacher Lucas. O sentimento de gratidão aos servidores das bibliotecas, técnicos administrativos, funcionários dos restaurantes universitários, a todos os terceirizados, aos motoristas do busufba, aos professores que me acompanharam nesta jornada e aos meus orientadores Pedrão Abib e Carla Galvão, a todos que possibilitaram minha caminhada na UFBA possível.

Meu amigo passarinho e eu ficamos fascinados, ao lembrar que em dias de grande dor com páginas em branco, caneta caída, eu ouvi o toque do aboio da forte sertaneja Gil, canto que abriu a porteira para o grupo de valentes, inteligentes e belas escritoras. Com denço, leitura, muita escuta e acolhimento, as páginas foram nascendo, vingando, rompendo as terras áridas do auto boicote pelo aboio encantado que me devolveu a caneta e cantou as palavras que foram escritas.

Cansado de voar meu amigo Sankofa e eu resolvemos pegar a Linha azul do metrô e fomos até a Saúde, conversamos, ouvimos, rimos das piadas de tiozinhos, aprendemos; fui acolhida, ouvida, fui nutrida no físico, mente e o espírito de fé e afeto que cruza espaços geográficos, etnias e nacionalidades. Assim, fizeram das quartas cansativas, num dia desértico uma flor renascer.

Dei uma folga ao amigo pássaro, pois as queridas amigas e irmãs estão em terras longínquas, do extenso chão nordestino, passando pela terra da garoa, aos montes mineiros com seu pão de queijo fresquin e café quentin; àquelas que atravessaram o Atlântico para terras lusitanas e nórdicas, então resolvi mandar meu amigo beija-for ir com cartas endereçadas a Adlay, Paz, Rocha, Grant, Lopes, Oliveira e Santos, “Com frases dizendo assim. Faz tempo que eu não te vejo... Te mando um monte de beijo. Ai que saudade sem fim”.

Uma brisa aconchegante como um abraço amiguigo, levou a mim e ao pássaro a voar com borboletas e com as gentis fadas Renata e Larissa a guiar na crespa linda mata até planar na toca do leão sorridente que não dança muito forró, mas é fã dos Beatles, ouve de Lenon a Gabriel, o Pensador e cultiva uma linda flor que ele chamada Ana. Meu sorriso vem fácil ao ver todos eles.

Ao sobrevoar a Chapada do Rio Vermelho, ouvi gritos, sirene, risos, pega-pega e amarelinha, é uma escola. Sobre os muros ficamos a olhar e se inspirar ao ver um grupo de crianças com seus resistentes professores e profissionais da educação que persistem se doando e acreditando no poder libertador da educação. Meus alunos e alunas, minha alegria, terror e inspiração, força motriz para esta pesquisa que começou no momento em sala de contação.

O último voo do meu amiguinho alado é ao mirante de São Lázaro, lá sentada no balanço preso a árvore, vemos o mar, deixo as lágrimas das memórias saudosas e gratas rolaem, muito grata a Deus, meu Abrigo, Pai, Amigo e Renovo, que também se manifesta nos afetuosos encontros que tive durante a caminhada, na garça que graciosamente passa a beira-mar, no pescador que sempre volta com seu sustento ao lar com moios fartos. Por isso sou grata a Deus e a estas pessoas maravilhosas que compuseram minha trajetória acadêmica, de fé, profissional e de mulher preta. Agora meu amigo vai rumo ao céu, com ele eu pude voltar as raízes e agora vejo um lindo arco-íris cruzar o céu, posso avançar, esperar, achando o tom de um novo acorde com lindo som recomeçar.

OS SONHOS

Os sonhos foram banhados
nas águas da miséria
e derreteram-se.

Os sonhos foram moldados
a ferro e a fogo
e tomaram a forma do nada.

Os sonhos foram e foram.
Mas crianças com bocas de
fomeávidas, ressuscitaram a
vida brincando anzóis nas
correntezas
profundas.

E os sonhos, submersos e
disformes
avolumaram-se engrandecidos
anelando-se uns aos outros
pulsaram como sangue-raiz
nas veias ressecadas
de um novo mundo.

RESUMO

Esta pesquisa visa compreender os discursos e sentidos que as crianças constroem sobre os letramentos das rodas de contação de histórias de literatura infantil afro-brasileira. Buscando entender como a literatura pode suscitar o letramento racial crítico, de reexistência e literário. Este estudo ocorreu numa escola comunitária e promoveu rodas de contação de histórias de distintas obras de literatura infantil afro-brasileira para uma turma do primeiro ano da educação básica. As metodologias usadas são a análise de conteúdo, pois entende que os elementos da vida cotidiana presentes no texto funcionam como linguagem e emitem uma mensagem. Além de interpretação crítica sobre as relações raciais para explorar as possibilidades das questões raciais através da literatura e contação de histórias para possibilitar o diálogo do conhecimento prévio das crianças acerca das questões étnicas com as histórias narradas. A partir da contação de história as crianças foram suscitadas a escreverem suas próprias histórias. A literatura afro-brasileira é uma das possibilidades de escrever uma nova história e resgatar a cultura e identidade do povo negro. A literatura infantil afro-brasileira proporciona as crianças o letramento racial, literário, de reexistência instrumentalizado as crianças para enfrentarem o racismo, não reproduzirem e transforma o olhar corrompido sobre os sujeitos negros, recompondo a sua dignidade maculada pelo racismo. A literatura afro-brasileira é uma das possibilidades de escrever uma nova história e resgatar a cultura e identidade do povo negro, as crianças escreveram suas obras e apesar das limitações que estas apresentaram é um passo inicial para elas se colocarem como autoras de suas próprias histórias, resistindo aos ditames opressores colonizadores. O encantamento oriundo dessa literatura e dos letramentos dissipa as nuvens racistas que embasam as visões das crianças sobre a condição de negritude, permitindo que elas comecem a ver a beleza que antes era incapaz de ver em si como negro ou nos seus colegas, sendo apta para enxergar o arco-íris de pluralidade, ritmos, cores e amores que constituem a sociedade.

Palavras-chave: Literatura infantil afro-brasileira; Letramento; Encantamento.

SUMMARY

This research aims to understand the discourses and meanings that children construct about the literacies of storytelling circles of Afro-Brazilian children's literature. Seeking to understand how literature can raise critical racial, re-existence and literary literacy. This study took place in a community school and promoted storytelling circles of different works of Afro-Brazilian children's literature for a first-year basic education class. The methodologies used are content analysis, as it understands that the elements of everyday life present in the text function as language and emit a message. In addition to critical interpretation of racial relations to explore the possibilities of racial issues through literature and storytelling to enable the dialogue of children's prior knowledge about 1.ethnic issues with the stories narrated. Through storytelling, children were encouraged to write their own stories. Afro-Brazilian literature is one of the possibilities to write a new history and rescue the culture and identity of black people. Afro-Brazilian children's literature provides children with racial, literary, re-existence literacy, instrumentalizing children to face racism, not reproduce it, and transform the corrupted view of black subjects, restoring their dignity tarnished by racism. Afro- Brazilian literature is one of the possibilities to write a new history and rescue the culture and identity of black people, children wrote their works and despite the limitations they presented, it is an initial step for them to place themselves as authors of their own stories, resisting the oppressive colonizing dictates. The enchantment arising from this literature and literacies dispels the racist clouds that underlie children's views on the condition of blackness, allowing them to begin to see the beauty that they were previously unable to see in themselves as black people or in their peers, being able to see the rainbow of plurality, rhythms, colors and loves that constitute society.

Keywords: Afro-Brazilian children's literature; Literacy; Enchantment.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender los discursos y significados que los niños construyen sobre las alfabetizaciones de los círculos narrativos de la literatura infantil afrobrasileña. Buscando comprender cómo la literatura puede suscitar una alfabetización racial, de reexistencia y literaria crítica. Este estudio se desarrolló en una escuela comunitaria y promovió círculos de narración de diferentes obras de la literatura infantil afrobrasileña para una clase de primer año de educación básica. Las metodologías utilizadas son el análisis de contenido, ya que entiende que los elementos de la vida cotidiana presentes en el texto funcionan como lenguaje y emiten un mensaje. Además de la interpretación crítica de las relaciones raciales para explorar las posibilidades de las cuestiones raciales a través de la literatura y la narración de cuentos para permitir el diálogo de los conocimientos previos de los niños sobre cuestiones étnicas con las historias narradas. A través de la narración de cuentos, se animó a los niños a escribir sus propias historias. La literatura afrobrasileña es una de las posibilidades para escribir una nueva historia y rescatar la cultura y la identidad de los negros. La literatura infantil afrobrasileña proporciona a los niños una alfabetización racial, literaria y de reexistencia, instrumentalizándolos para enfrentar el racismo, no reproducirlo, y transformar la visión corrupta de los sujetos negros, restaurando su dignidad empañada por el racismo. La literatura afrobrasileña es una de las posibilidades para escribir una nueva historia y rescatar la cultura y la identidad de los negros, los niños escribieron sus obras y a pesar de las limitaciones que presentaron, es un paso inicial para que se ubiquen como autores propios. historias, resistiendo los dictados colonizadores opresivos. El encanto que surge de esta literatura y alfabetización disipa las nubes racistas que subyacen a las opiniones de los niños sobre la condición de negritud, permitiéndoles comenzar a ver la belleza que antes no podían ver en sí mismos como personas negras o en sus pares, pudiendo ver el arcoíris de pluralidad, ritmos, colores y amores que constituyen la sociedad.

Palabras clave: literatura infantil afrobrasileña; Literatura; Encantamiento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenho 1 – Livro Ana Docinho 1	74
Desenho 2 – Livro Ana Docinho 2	74
Desenho 3 – Livro Ana Docinho 3	75
Desenho 4 – Livro O Jogo de Pedro 1	76
Desenho 5 – Livro O Jogo de Pedro 2	76
Desenho 6 – Livro O Jogo de Pedro 3	77
Desenho 7 – Livro O Jogo de Pedro 4	77
Desenho 8 – Livro O Jogo de Pedro 5	78
Desenho 9 – Livro Cabelos Dourados Lindos 1	79
Desenho 10 – Livro Cabelos Dourados Lindos 2	79
Desenho 11 – Livro Cabelos Dourados Lindos 3	80
Desenho 12 – Livro Cabelos Dourados Lindos 4	80
Imagem 1: menina negra 1	93
Imagem 2: menina negra 2	93
Imagem 3: menino negro 1	94
Imagem 4: menino negro 2	94
Desenho 13 – Livro Cabelos Dourados Lindos 5	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ESCOLHA DAS SEMENTES	15
1.1. TRAJETÓRIAS: ONDE ESTOU, DE ONDE VIM E PARA ONDE VOU LITERANDO...	15
1.2. OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS	20
1.3. PALAVRAS INICIAIS	25
2. Capítulo II – REFERENCIAL TEÓRICO: PREPARO DA TERRA COM OS ANCIÃOS	30
2.1. LITERATURA, LITERATURA NEGRA E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES DE SER, RENASCER, FLORESCER	28
2.2. LITERATURA INFANTIL, LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E PRÁTICA EDUCATIVA	34
2.3. LETRAMENTOS	44
2.3.1. Letramento Racial Crítico, Letramento Literário e Letramento de Reexistência	48
3. Capítulo III – METODOLOGIA: MÃOS NA ENXADA	52
3.1. ABORDAGEM E MÉTODO DA PESQUISA	56
3.2. LÓCUS DA PESQUISA	58
3.3. DESCRIÇÃO DA ESCOLA E PERFIL DOS SUJEITOS	60
3.4. OBSERVAÇÃO	61
3.5. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	62
4. CAPÍTULO IV – EMPÍRICO: LANÇANDO SEMENTES	64
4.1 LEITURA DE MUNDOS	64
4.1.1. Descrição das obras	64
4.2. DESCRIÇÃO DO CAMPO	69
4.2.1. Contação de história e contação de si	69
4.2.2. Leituras prévias	69
4.2.3. Lendo histórias	70
4.2.4. Escrevivências infantis	73
5. CAPÍTULO V – ANÁLISE: GERMINAÇÃO	81

5.1. ANÁLISE: VOZES INFANTES	81
5.1.1. Corpo, cabelo e estética	81
5.1.2. Pele	85
5.1.3. Questões de caráter e beleza	89
5.2. ANÁLISE: LENDO CRIANÇAS	91
5.2.1. Escrevivências e autoria infantil	92
5.2.2. Educação e relações étnico-raciais	98
5.2.3. Letramentos e Encantamento	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A COLHEITA	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	120
APÊNDICE A – Diálogos integral das crianças	121
APÊNDICE B – Questionário da pesquisa	127
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
APÊNDICE D – Carta de apresentação	132

INTRODUÇÃO: ESCOLHA DAS SEMENTES

1.1 TRAJETÓRIAS: ONDE ESTOU, DE ONDE VIM E PARA ONDE VOU LITERANDO...

A sociedade brasileira hodierna tem em si a impressão de dois grandes marcos históricos: a colonização e a escravidão. A colonização no Brasil que começou com a invasão portuguesa, durou 388 anos, quase 4 séculos de escravidão e mesmo findada sua lógica continua a operar na sociedade em quatro domínios: econômico, político, social e epistêmico. Portanto a modernidade oculta processos que reforçam o controle da economia, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento e, até mesmo, o conhecimento religioso.

As relações de colonialidade¹ nas esferas econômicas, sociais e políticas não acabaram com o fim do colonialismo². As formas coloniais de dominação continuam em evidência mesmo após o término das administrações coloniais (CUNHA, 2018). A colonialidade fomentou ao regime escravocrata implantado aqui por 300 anos, o qual afetou todas as estruturas societais, econômicas, políticas, científicas e relações humanas. O fim deste regime não anulou suas consequências, logo, suas marcas não se apagaram, estão inscritas na nossa história e nas relações e práticas societais, sobretudo quando políticas eugênicas foram implementadas pelo Estado brasileiro, a fim de minimizar as marcas da cultura negra da sociedade brasileira.

As práticas culturais oriundas dos negros diaspóricos, como samba, capoeira e o culto de religiões de matriz-africana foram discriminados ou proibidos legalmente no Brasil, assim tivemos as práticas sociais identitárias do povo negro negadas e criminalizadas pelo Estado. Logo, o povo negro vivencia as reminiscências do sistema escravocrata procurando se afirmar e legitimar pelo etnocentrismo, visando suplantar o sentimento de inferioridade, negando a si mesmo, pois como afirma Fanon (2008, p. 104) “sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram

1 A colonialidade se refere à ideia de que, apesar do fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. O colonialismo encerrou, mas a colonialidade se perpetua de diferentes formas ao longo do tempo.

2 Colonialismo pode ser conceituado como um método de dominação de uma nação sobre outra por meios territoriais, culturais e econômicos.

abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta”.

Isso é devido, pois apesar de ter encerrado o período de Colonização, ainda vivemos num campo de tensões e de relações de poder em que ainda se questionam as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravização por meio de uma colonização mental e racismo epistêmico e estrutural. Os modos como esses processos são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo pode ser visto, atualmente, no contexto da globalização capitalista (GOMES, 2012).

Destarte, é preciso que a escola como locus de aprendizagem que promove a igualdade racial, tenha no seu projeto político pedagógica um compromisso com uma prática de que suscite o conhecimento, fortalecimento e valorização da história, memória e identidade afro-brasileira e indígena e esteja aberta aos diferentes aspectos culturais que constituem o sujeito, as distintas experiências infantis, possibilitando que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades, e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva.

A educação é um dos caminhos para a construção, preservação da história e cultura, resgate da dignidade do sujeito, fortalecimento da identidade. A escola e seu currículo são espaços de produção de saberes, circulação e consolidação de significados, são locus privilegiados de ratificação da política de identidade, os atores que possuem o poder político terminam por estabelecer as representações e símbolos de sua cultura ao mundo. Faz-se necessário o desenvolvimento de um currículo que contemple todas as tradições, culturas e referenciais simbólicos que constituem a cultura brasileira, trazendo para prática educativa a cosmogonia e epistemologia das ancestralidades afro-brasileira.

Este caminho identitário pode ser construído através da literatura infantil. Machado (2008) afirma que a literatura possibilita que os alunos entrem em contato com a complexidade das questões sociais, a partir de recursos fantásticos, permitindo a compreensão de certos mecanismos econômicos e sociais. Diante disso, nesta dissertação, interessa-me compreender os sentidos e discursos que as crianças produzem acerca do letramento racial crítico a partir da literatura infantil afro-brasileira. Esta introdução

organiza-se em quatro tópicos. No primeiro, será apresentado a motivação para realizar essa pesquisa e as questões que permeiam a dissertação. No segundo, será elencado os objetivos geral e específico que orientaram a definição dos procedimentos e categorias de análise. No terceiro, será traçado o percurso metodológico, e explanado o tipo de pesquisa que será realizado, a escolha do corpus, os procedimentos e as categorias de análise. Por fim, será apresentado a organização desta dissertação.

Os percursos que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa não começaram com a escrita do projeto de pesquisa, mas com a chegada da literatura na minha vida na infância, das vivências como mulher negra diaspórica e como docente. Sou filha de um lindo casal negro, cristãos protestantes, uma professora dedicada e gentil e um sonhador leitor potiraguense, ambos funcionários públicos. A literatura chegou na minha vida pela voz terna e grave de meu pai, antes de dormir, ele contava história para mim e minha irmã. A gente não avançava muito, porque sempre pedia para ler as mesmas histórias. Logo após veio a leitura individual com os gibis que religiosamente chegavam toda à semana, apesar da leitura ser uma ação solitária, a gente lia só, lia juntos e trocava livros. Minhas tias são professoras, então era comum na infância receber livros delas e ouvir as histórias clássicas nas suas casas e reproduzir o ambiente da sala de aula com minhas primas.

Devido, o recato de meus pais sobre alguns temas, que para eles eram tabus falar naturalmente, meus pais e minhas tias me davam livros, assim, entrei na adolescência e continuei ganhando livros que iam desde sobre primeira menstruação, sexualidade, namoro, além dos romances de sempre. Cresci tendo a troca de livros uma coisa natural na minha casa e entre os familiares, as visitas ao cantinho dos livros em nossas casas sempre foram locais sagrados de encanto e disputa, porque as vezes os livros vão e costumam a encontrar o caminho de volta. Acompanhado do livro, na infância veio os diários, o clássico melhor amigo que suscitou em mim a escrita, das cartas, passei a poesia. A não representatividade dos personagens negros era gritante, mas até a vendade meus olhos caírem demorou um pouco para perceber como não me via e entender o meu desconforto com a invisibilidade que naturalizava. Assim, cresci não me enxergando nos livros didáticos, vendo apenas uma história dos povos africanos escravizados sendo contada sob a ótica do dominante, reproduzindo caricaturas e racismo epistemológico.

Apesar disso, os livros e a escrita me ajudaram a me constituir, compuseram a estrada do desenvolvimento e fortalecimento da identidade racial, ajudando a me tornar negra; das questões de gênero, as disparidades sociais e para pensar e vivenciar uma fé não alienante da prática social. Gradativamente, fui encontrando na palavra falada e escrita, formas de enfrentar os dilemas, as dores do mundo. A minha alegria é marcada pela escrita, na minha dor faço poesia, na fuga da realidade do desgoverno no Brasil, viro romancista e escrevo um roteiro e em bons dias até um capítulo; o processo de partida de meu pai foi ocorrendo, vendo minha história no personagem que lia e para conjugar o vazio de sua ausência, descobri a escrita do cordel.

Como a sabedoria popular diz, o fruto não cai longe do pé, sendo bisneta e neta de mulheres fortes, guerreiras, indígenas, negras e de biso e avô inspiradores, marinho e tipógrafo, respectivamente. Filha de professora e de um estudioso trabalhador. Assim, me tornei, fui forjada professora, sou docente do município de Salvador. Escolhi a docência como forma de ser e atuar no mundo, entendendo a docência como um campo de semear futuros, semear sonhos de uma sociedade menos desigual e onde toda a existência tenha a sua dignidade respeitada, logo é um contínuo campo de batalha contra as estruturas hegemônicas que nos norteiam. A leitura e escrita me acompanha em tudo, de forma muito natural entrou na minha prática profissional também, pois acredito que a literatura pode ser um agente transformador dos sujeitos, através do conhecimento mediado e recriado.

Ao perceber as dificuldades de meus alunos e alunas de autoaceitação, valorização e de entender sua identidade racial, a literatura infantil afro-brasileira foi uma das formas de implementar a lei 10.639/2003³ e desenvolver uma educação antirracista, entendendo a literatura como uma forma lúdica de introduzir a espinhosa e complexa temática racial, de autoaceitação e valorização étnica para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I (antiga alfabetização), de faixa etária de 6 a 7 anos. Desta forma, a práxis pedagógica me proporcionou o encontro com a rica literatura infantil afro-brasileira e indígena; minhas crianças me inspiraram a pesquisar.

3 A Lei 10.639/03 foi criada com o objetivo de estabelecer o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. O ensino visa formar crianças e adolescentes sobre a relevância histórica de pessoas negras como contribuintes com a economia, cultura, história e religião no Brasil. Compreendendo-os como sujeito e protagonistas da própria história e conquistas.

Como afirma Veríssimo (2005, p.45)

Desde que, adulto, comecei a escrever romances, tem-me animado até hoje a idéia de que o menos que o escritor pode fazer, numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto.

Assim, a despeito das agruras da nossa sociedade, a literatura infantil afro-brasileira⁴ é fundamental, pois alumia o passado e presente de horrores, de silenciamento e perdas e direitos e aponta um novo amanhã, ao ouvir estes atores, possibilitando estes contarem a história sob sua perspectiva e permitindo que estes escrevam a história como protagonista.

A escola e seu currículo são espaços de produção de saberes, circulação e consolidação de significados, são lócus privilegiados de ratificação da política de identidade. Os atores que possuem o poder político terminam por estabelecer as representações e símbolos de sua cultura ao mundo. É importante trazer para a prática pedagógica as relações étnicas, visando entender as questões concernentes a memória e identidade afro-brasileira e indígena e a complexa clivagem social que se estrutura na nossa sociedade. As questões étnicas, história e cultura dos povos originários ser abordadas como temas transversais, devem ser uma questão central de conhecimento, poder e identidade.

Mais do que adicionar informações superficiais sobre culturas e identidades étnicas, a perspectiva crítica do currículo procura abordar a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não apenas celebrando a diferença e a diversidade, mas de problematizá-las. Uma prática pedagógica permeada por esta questão, não reduz o multiculturalismo a acúmulo de informações, deixando assim de ser folclórico para se tornar político. Uma prática pedagógica que questiona a construção social da raça e fomenta o conhecimento e valorização da memória e identidade afro-brasileira, não trata a questão do racismo de forma simplista e não o concebe como uma questão de preconceito individual, mas o compreende como um elemento de estrutura institucionais discursivas que não podem ser reduzidas atitudes individuais.

⁴ Este conceito será mais bem desenvolvido este conceito mais adiante.

Por isso, esta pesquisa deseja desenvolver um estudo numa escola comunitária na região da península itapagipana, em Salvador, numa comunidade negra, marcada por várias violências pela pobreza, ação punitiva da força policial e entorpecentes, mas cuja escola por ora não, ainda precisa caminhar muito nessa estrada de construção da identidade racial, carecendo de referências imagéticas de pessoas negras e também na prática educativa. Assim, a pergunta de partida que conduzirá este estudo quais sentidos e discursos as crianças produzem sobre letramento racial crítico a partir do contato com a literatura infantil afro-brasileira? Como pergunta secundária: Como a literatura infantil afro-brasileira está presente na prática pedagógica?

Apesar de já haver alguns estudos sobre literatura infantil afro-brasileira para a construção da identidade discente, a relevância deste projeto está em buscar fomentar o despertar para o letramento racial numa escola de currículo tradicional e promover o protagonismo literário das crianças, suscitando que estas sejam leitoras e autoras de suas próprias histórias ao mesmo tempo em que promove o conhecimento e valorização da história, cultura afro-brasileira.

1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Compreender os discursos e sentidos que crianças constroem sobre os seus letramentos a partir das rodas de contação de histórias de literatura infantil afro-brasileira.

Específicos

1. Evidenciar a importância de algumas acepções de letramentos para a formação das crianças;
2. Promover uma discussão sobre a importância do letramento literário, racial crítico e de reexistência para a formação humana e cidadã das crianças;
3. Investigar o conhecimento prévio das crianças sobre a literatura infantil afro-brasileira, história e identidade;
4. Discutir como a literatura infantil afro-brasileira promove letramentos;
5. Analisar os discursos produzidos pelas crianças a partir da roda de histórias.

O caminho metodológico que guiará este trabalho é a abordagem qualitativa, pois para melhor compreender o comportamento humano, é preciso entender o quadro referencial dentro do qual, os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações e que norteiam suas atitudes. As metodologias usadas são de inspiração afrocentrada trazendo, principalmente, teóricos e teóricas negras para a base de referencial teórico deste estudo, a metodologia de interpretação crítica sobre as relações raciais para explorar as possibilidades das questões raciais através da literatura; a análise de conteúdo, pois entende que os elementos da vida cotidiana presentes no texto funcionam como linguagem e emitem uma mensagem e a partir desta e tem a finalidade a produção de inferências; e contação de histórias para possibilitar o diálogo do conhecimento prévio das crianças acerca das questões étnicas com as histórias narradas. Será feito uso do procedimento metodológico da observação, este é um recurso metodológico para pesquisa na escola pelo fato de possibilitar inserção mais densa nas práticas educativas, representações vivenciadas pelas crianças. Através deste recurso é possível acompanhar de modo mais próximo o evento da investigação, as dinâmicas mais constantes a interação das crianças com os livros.

A pesquisa se estruturará da seguinte forma: encontros de observação para atender o objetivo de investigar o conhecimento prévio das crianças sobre a literatura infantil afro-brasileira, história e identidade; encontros de contação de história e produção, onde após a leituras as crianças conversarão, desenharão expressarão suas percepções acerca das obras, problematizando os temas levantados na leitura para alcançar o objetivo de realizar rodas literárias e entender as possibilidades de letramentos; por último produção de suas próprias obras e apresentação, também com o objetivo de averiguar as probabilidades e limites de letramentos.

A fim de conhecer melhor o campo de estudo desta pesquisa foi feito um estado da arte na base teses e dissertações da Capes com as palavras-chave desta pesquisa e principais categorias que atravessam este estudo, assim foi pesquisada as categorias Encantamento, Literatura Infantil Afro-brasileira, porém ao invés de pesquisar a categoria Letramento, para ter um resultado mais específico e profundo foi elencado para busca os termos Letramento Literário, Letramento Racial Crítico, Letramento de Reexistência.

A busca ocorreu restringindo os dados entre os anos de 2003 a 2023, este período de duas décadas é devido a Lei 10.639 que foi implementada em 2003 e trata sobre o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, desta forma a pesquisa panorâmica tem o objetivo de acompanhar como se desenvolveu o estudo na área após a feitura da lei. A pesquisa, expressa numericamente os dados de todas as regiões do Brasil, porém focaliza a análise nos dados somente na Bahia, estado onde sucedeu a pesquisa, o estudo também se concentrou em ambientes de ensino formais e não formais.

Ao pesquisar Letramento Racial Crítico foi encontrado 62 estudos, separando por regiões foram 14 no Sul, 26 no Sudeste, 3 no Centro-oeste, 2 no Norte e 17 no Nordeste. Na Bahia foram 5 estudos, contudo ao focar em pesquisas que se desenvolveram em ambientes de ensino, foram apenas 3 estudos. Estes ocorreram 1 na Universidade do Estado da Bahia, 1 foi na Universidade Federal da Bahia, embora a cidade de Salvador tenha uma alta taxa populacional negra, tendo as marcas da herança africana na sua cultura, religião, arquitetura e história, apenas três pesquisas trataram da temática do Letramento Racial Crítico no ambiente escolar e uma na formação dos professores num curso de idiomas na universidade federal da Bahia.

Na busca sobre a categoria Letramento de Reexistência foi encontrado 28 pesquisas, separando por região foi 1 no Sul, 7 no Sudeste, 1 no Centro-oeste, 1 no Norte e 18 no Nordeste. Na Bahia foram 10 estudos, 3 foram na Universidade do Estado da Bahia, 7 foram na Universidade Federal da Bahia. Voltando a busca para a prática educativa foi encontrado 8 estudos. Estas pesquisas sobre o letramento de reexistência ocorreram ora com docentes, ora com os alunos, relacionando o letramento de reexistência a gêneros textuais, manifestações artísticas e da cultura popular do povo negro, como capoeira, pagode, como uma estratégia na luta antirracista e conhecimento da identidade étnica.

Ao pesquisar sobre Letramento Literário, para afinar a busca devido ao grande número encontrado, esta busca se concentrou na área de conhecimento das ciências humanas, tendo como resultado 126 estudos, dividindo por regiões foram 29 no Sul, 47 no Sudeste, 6 no Centro-oeste, 3 no Norte e 41 no Nordeste. Na Bahia foram 8 estudos, porém ao focar em pesquisas que se desenvolveram em ambientes de ensino, foram apenas 8 estudos. Estes ocorreram 3 na Universidade do Estado da Bahia, 2 foi na Universidade Federal da Bahia, 2 na Universidade Estadual de Feira de Santana e 1 na Universidade Estadual de Santa Cruz. As pesquisas enfatizaram a formação literária

docente; a relevância de festival literário no fomento a leitura discente; as tecnologias digitais móveis na prática de leitura de romance; o encantamento do texto literário na prática educativa; foi notado que apenas um estudo abordou a literatura marginal periférica na prática educativa, Nenhum dos estudos sobre letramento literário na Bahia abordou diretamente as questões étnico-raciais, somente o estudo sobre literatura marginal, mas de forma tangencial. Percebe-se que costumeiramente os estudos sobre letramento literário na Bahia não enfoca o debate das questões étnico-raciais.

Ao investigar sobre a categoria Encantamento foi encontrado 94 estudos, separando por região foram 15 no Sul, 39 no Sudeste, 8 no Centro-oeste, 9 no Norte e 23 no Nordeste. Na Bahia foram 7 estudos, 1 foi na Universidade do Estado da Bahia, 2 foram na Universidade Estadual de Feira de Santana e 4 foram na Universidade Federal da Bahia. Voltando a busca para a prática educativa foi encontrado 3 estudos. Estas pesquisas tratavam sobre a Pedagogia do encantamento no teatro infantil num ambiente nãoformal de ensino. Também há discussão da ancestralidade e do encantamento como inspirações formativas oferecendo subsídios para o ensino de história e cultura africanae afro-brasileira e para as relações étnico-raciais. Outro tema debatido foi o uso do celular como suporte de encantamento para a produção textual na prática educativa.

Na busca pela categoria Literatura Infantil Afro-brasileira foi encontrado 38 trabalhos, dividindo por região foram 13 no Sul, 15 no Sudeste, 4 no Centro-oeste, nenhum no Norte e 5 no Nordeste, contudo, não há pesquisas desenvolvidas na Bahia. Diante desta ausência abissal foi investigado o termo Literatura Infantil Negra e foi encontrado 72 pesquisas na temática, separando por região foram 11 no Sul, 31 no Sudeste, 5 no Centro-oeste, nenhum no Norte e 25 no Nordeste. Na Bahia foram encontrados 4 estudos, 3 foram na Universidade do Estado da Bahia, 1 foi na Universidade Federal da Bahia e 1 na Universidade Católica do Salvador. Os estudos debatem as representações da criança negra, da história e da cultura afrodescendentes na literatura infantil negra; discute a relação sobre essa literatura, a contação de história e a formação da identidade da criança negra. Além de discutir o acervo literário infantil de uma creche municipal na formação identitária das crianças, evidenciando o racismo estrutural no acervo literário da instituição.

Percebe-se a necessidade das universidades públicas baianas, nos cursos de licenciatura (área de concentração deste estudo) um silêncio, ou incipiente estudo sobre as questões

étnico-raciais, evidenciando o racismo estrutural e epistemicídio acadêmico destes ambientes que invisibiliza as temáticas e os autores que pesquisam este assunto. Desta forma, o diferencial deste estudo é buscar discutir as questões étnico-raciais na faculdade de educação; outro diferencial é o fato de não se restringir a apenas um único letramento, mas através de uma amálgama de letramento, além do letramento que possibilita a compreensão e apropriação da palavra e da oralidade, o letramento literário, o letramento racial crítico e o letramento de reexistência. Também é escasso o estudo sobre a temática do encantamento na prática educativa, relacionando o encantamento a ancestralidade houve apenas uma pesquisa, evidenciando como esta pesquisa pode contribuir no preenchimento de uma lacuna no campo de estudo. Assim, espera-se desta pesquisa que atravessou a pandemia de Covid-19 e durante um contexto sensível a democracia brasileira do governo Bolsonaro que ela lance sementes de esperança na forma de pensar a amálgama de letramento na prática educativa para abordar as questões étnico-raciais; também se espera que mais estudos se some a estes ampliando o debate e conhecimento na área em questão.

O uso da literatura como recursos pedagógicos para esta pesquisa visa aproximar a sala de aula do cotidiano, pois a fantasia e a imaginação ajudam a lidar com as adversidades, diversidades e problemas de nosso cotidiano de forma indireta, além de proporcionar um ambiente de troca, interação, prazer e conhecimento, trazendo resultados mais ricos que a explanação oral de um texto. O que se espera com este estudo é que a literatura siga o seu curso e possibilite entrar nas relações históricas e sociais dos povos originários, traga o passado para o presente e ladrilhe caminhos de uma nova realidade, de sujeitos leitores da sociedade, autores-protagonistas de suas histórias e construtores de uma sociedade plural de valorização de nossas memórias e identidades ancestrais.

1.3 PALAVRAS INICIAIS

Nesta sociedade marcada pela eugenia, onde o ser negro muitas vezes é um demérito, a escola tem uma grande importância, pois é o espaço de construção, de preservação da história e cultura, resgate da dignidade do sujeito, fortalecimento da identidade negra dos discentes, mas também pode ser um instrumento de alienação. Não é raro as crianças negras não estarem satisfeitas com sua imagem e terem uma autoestima e autoaceitação negativa, utilizando a perspectiva eurocêntrica de branquitude para se afirmar e aceitar.

A escravidão foi uma instituição total que atingiu todas as instâncias sociais, suas consequências afetam a sociedade de forma integral aos sujeitos, assim para superá-la é preciso que haja reformas estruturantes no âmbito político, econômico, jurídico, educacional, em todas as bases sociais por ela atingida (NABUCO, 2000). Neste quesito, a lei 10.639/03 fruto de luta de movimentos sociais, é um grande passo para o desenvolvimento de uma sociedade antirracista, seu objetivo é resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira, assim respectivamente, tornando obrigatório o seu ensino nas escolas. Apesar de muita resistência e descaso na sua implementação há escolas de vanguarda que tem promovido a cultura e história afro-brasileira em toda a sua prática pedagógica.

A literatura infantil é construída a partir de representações sociais e identitárias e expressa visões de mundo, cultura e práticas sociais. A arte literária infantil contribui para a formação pessoal, ético e social das crianças, pode ser um veículo que traga as questões sociais em que os sujeitos estão inseridos, sendo basilar numa educação antirracista desenvolver um trabalho literário que contemple a diversidade, suscitando nas crianças, senso crítico e discernimento com textos específicos.

O trabalho no ambiente escolar com literatura infantil afro-brasileira possibilita que o professor aborde questões étnico-raciais e crie oportunidades diversas para discutir aspectos histórico-culturais do continente africano, do povo negro brasileiro e, assim como suscitar o pensamento crítico, acerca das questões sociais que constituem a sociedade brasileira (AMÂNCIO, GOMES e JORGE, 2008).

Diante do contexto de nossa sociedade de negação da cultura e história dos povos originários brasileiros, o estudo pelas crianças da literatura infantil afro-brasileira é

salutar, como uma forma lúdica de introduzir a espinhosa e complexa temática racial, promover aceitação, valorização étnica e construir saberes acerca da história e identidade afro-brasileira. Pois, a sub-representação, o silenciamento e invisibilidade dos grupos não hegemônicos na prática educativa é uma herança nociva de nosso histórico colonial, ratificado com a modernidade, herança que as elites dominantes não querem esquecer, pois mantém estes grupos na subalternidade perpetuando a estrutura social vigente.

Faz-se necessário o desenvolvimento de uma nova prática pedagógica permeada pelo pensamento decolonial que faça a ruptura com a colonialidade, isto é, decolonizar a epistemologia e os cânones ocidentais, eurocêntricos de forma que o mundo do colonizado assumido à luz da dominação do colonizador possa através a cultura daquele que foi subalternizado emergir como forma de denúncia e, ao mesmo tempo, apresente a sua riqueza injustamente ocultada e roubada, inúmeras vezes, contudo sem ignorar na sua prática os conteúdos clássicos e universais (CUNHA, 2018).

A visão decolonial da educação possibilita romper com uma prática pedagógica que perpetua clivagens sociais abissais, embrutece, restringe o florescimento de mentes brilhantes, de potenciais, em todos os grupos trazendo o protagonismo que a história e cultura afro-brasileira devem ter na sala de aula e assim num contínuo exercício de aprender a desaprender, e aprender a reaprender, “pensar a partir de outras línguas, de outra gramática, e categorias de pensamento que estão para além dos pensamentos ocidentais dominadores.” (CUNHA, 2018, p. 308)

Nesta perspectiva romper com a colonialidade do poder, do saber, do ser na prática pedagógica implica considerar as lutas de povos historicamente subalternizados pela existência, mostrando para as crianças que outras epistemes e práticas culturais e sociais são possíveis, construindo um ambiente escolar onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não ficam ocultos, mas são identificadas e confrontadas, cujo fim é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Oliveira e Candau (2010) enfatizam a necessidade de superar o racismo epistêmico que considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores privilegiando e ratificando a produção de conhecimento ocidental, como os únicos legítimos aptos a universalidade e a verdade. A superação desta estrutura é a base para o desenvolvimento de uma

educação antirracista. Uma prática pedagógica antirracista é norteadada pela política e preocupa-se com as formas pelas quais a identidade do sujeito é construída através da reflexão, assim no centro desta prática pedagógica há uma perspectiva crítica que entende a identidade no processo sócio-histórico e relacional, identidade que não existe fora da história e da representação. A construção da identidade da criança ocorre a partir dos referenciais que ela tem contato, como brinquedos, personagens de desenho animado e das histórias infantis. Esta construção é pessoal e social, ocorrendo de modo interativo, por meio de trocas entre o sujeito e o meio no qual está inserido.

Este trabalho se divide em três partes: a primeira apresenta a discussão teórica sobre Literatura infantil, literatura afro-brasileira; Letramento, letramento racial crítico, letramento literário e letramento de reexistência. A segunda parte será apresentada a metodologia. A terceira seção será a descrição do campo, por último será apresentado os dados levantados e será feita análise dos dados.

2. PREPARO DA TERRA COM OS ANCIÃOS

2.1 LITERATURA, LITERATURA NEGRA E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES DE SER, RENASCER, FLORESCER

A literatura é uma arte que se utiliza da palavra como meio de expressão para de alguma maneira dar sentido a nossa existência, é importante deixar nas nossas práticas cotidianas espaço para que esta arte possa nos dá pleno sentido, nos enriquecer e ressignificar as relações sociais marcadas pela opressão e colonização. Assim, a literatura pode ser compreendida como as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis da sociedade, sendo manifestação universal da humanidade em todos os tempos. Não há povo, nem ser humano que possa viver sem a possibilidade de entrar em contato com alguma forma de fabulação.

“A literatura é o sonho acordado da humanidade”. Esta poética síntese que Cândido (2011, p.175) faz do mito de Otto Ranke demonstra a emergência da literatura para a sociedade, assim como a necessidade de sonhar é universal aos indivíduos, sendo uma nascente de satisfação, assim é a literatura. O autor entende que a literatura é uma necessidade universal dos seres humanos, se não é satisfeita pode mutilar a personalidade, pois ela dá forma aos sentimentos, organiza a visão do mundo, liberta docaos e humaniza, além de ser um instrumento de conscientização, promovendo humanização e enriquecimento dos sujeitos, ou seja, a literatura desenvolve nos sujeitos a quota de humanidade na medida em que deixa as pessoas mais compreensivas e abertas para a natureza, a sociedade e os outros indivíduos, assim negar a fruição da literatura é mutilar a humanidade.

Todos os sujeitos, de todas as sociedades têm o direito de vivenciar a fruição literária, desde os povos indígenas cantando as proezas da caça ou evocando a lua cheia, até as sociedades ocidentais que embora enalteça conhecimento científico e arvore ser guiada por ele, é o capital que determina todas as relações. De acordo Cândido (2011), em todos esses casos há humanização e enriquecimento dos indivíduos, desenvolvendo a sua humanidade, como o exercício da reflexão e construção do saber, solidariedade para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de entender as questões da vida, o senso de humor, sentido estético para as múltiplas belezas da vida, a percepção da

complexidade do mundo e dos seres, tudo isso a literatura suscita nos sujeitos e nos torna mais humanos.

A literatura é um agente transformador dos sujeitos, para além da fruição, ela tem um papel metamorfoseador, a prática literária onde o indivíduo será apresentado a personagens de distintos contextos, ou a existência de escritores vindo de diferentes realidades proporciona uma visão ampliada de mundo e assim pode ser revolucionária e compreender as demandas sociais cada vez mais plurais, dinâmica, diversas, identitárias e consciente das relações-raciais. Numa sociedade forjada na escravidão de corpos negros, na negação e crescente perda de direitos, acentuando as desigualdades sociais, a literatura acalenta, forja e engaja a estes sujeitos destituídos quase de tudo. Desta forma, há o desenvolvimento de um corpus literário peculiar na Literatura Brasileira permeado por uma subjetividade construída a partir das vivências da condição de ser homem negro ou ser mulher negra na sociedade brasileira, é imperativo, construindo seus personagens e histórias, diferentemente do previsível pela literatura canônica, propagadas pelas classes dominantes, detentoras do poder político- econômico.

Alguns teóricos defendem que não há literatura afro-brasileira, pois segundo eles a arte é universal e desconsideram que a experiência das pessoas negras possa gerar um modo próprio de produzir e entender o texto literário, com todas as suas questões estéticas e ideológicas. Não caberá aqui aprofundar na discussão acerca da distinção sobre nomenclaturas, será exposto apenas alguns apontamentos sobre o tema.

A expressão “literatura negra” foi muito utilizada pelos teóricos, pois entende que esta literatura visa denunciar o preconceito racial e a exclusão vivida pelos descendentes de pessoas escravizadas no Brasil, esta literatura é produzida por autores que se identificam como negros, assim, a especificidade dessa literatura está em ser produzida na perspectiva do dominado e do oprimido. De acordo Octavio Ianni (1988) esta literatura é um imaginário que se formou, articulou, transformou ao longo do tempo, é um imaginário, um sistema que se articula aqui e ali, segundo o diálogo dos autores, obras, temas e invenções literárias. Onde o sujeito negro é o tema central, ele é o universo humano, social, cultural e artístico que alimenta essa literatura. Compreendendo suas diversidades, multiplicidades, desigualdades, antagonismos. Desta forma esta literatura trabalha nos seus conteúdos, contextos em que os personagens ou acontecimentos

ocorrem segundos princípios e fins histórico, relacionados no tempo e no espaço com fatores do sujeito, da família e dos povos negros, em função de suas relações sociais.

A teórica Zilá Bernd define

A Literatura negra, tomando a si a tarefa de protestar contra as complicadas e sutis formas de racismo que perduram até hoje na sociedade brasileira, que ainda vê nos descendentes de africanos as marcas de mais de trezentos anos de escravidão, tende a construir-se muito próxima destes referentes, perdendo, por vezes, sua força poética. (1998; p. 91).

Isto quer dizer que esta literatura traz no seu cerne o discurso da identidade, visa, fundamentalmente a desconstrução e reconstrução identitárias dentro do sistema de significações e valores que destitui de história, valor e estima o que não for dito pelo dito pela história dos povos dominantes. Em concordância Cuti afirma (2010) que a literatura negra não é apenas uma questão de pele, é uma questão de mergulhar em determinados sentimentos de nacionalidade, enraizados na própria história dos povos africanos no Brasil e de seus descendentes, trazendo à tona a história do Brasil que é oculto.

Para fazer a discussão sobre Literatura negra a teórica Íris Amâncio (2020) resgata a raiz etimológica da palavra “negra”. De acordo, a autora a literatura negra foi um conceito que provém da noção de negritude¹ e depois tornou-se um movimento estético-político, antirracista. Esta não é uma categoria nacional, mas um caminho estético literário escolhido por escritores negros africanos e afro-diaspóricos para produzirem seus textos literários. Há uma percepção de modos de escrever, a prerrogativa não é a nacionalidade, mas é estruturada técnica e conceitualmente pelo sentido histórico que emerge da categoria Négritude (etimologicamente, “negre” – significa negro; “tude” – significa ação) este termo significa atitude do ser negro e se concretiza num fazer literário estético-político. De acordo a teórica Íris Amâncio (2020), este conceito

Corresponde a produção literária de escritoras negras e escritores negros, de países africanos ou da diáspora (poética transnacional, portanto), cujo trabalho estético represente artisticamente as ontologias cosmovisões, pertencimentos étnicos, pertencimentos raciais, ancestralidades e religiosidades, heranças histórico culturais, racismo, experiências e heranças coloniais, concepções e expressões artísticas, vivências socioeconômicas e perspectivas para o futuro

(Afrofuturismo) própolis das diversas formas de ser negra ou negro no mundo. Ou seja, a literatura negra é uma estética literária de afirmação das identidades negras através de atitudes iniciativas de recusa ao racismo e a opressão sócio-racial produzida por escritores negros e negras (AMÂNCIO, 2020).

Em síntese, a referência de Literatura negra não é geográfica, nacionalidade, mas uma noção conceitual do modo de produzir literatura adotado por escritores negros. A Literatura negra é uma estética literária de afirmação das identidades negras através de atitudes iniciativas de recusa ao racismo e a opressão sócio-racial produzida por escritores negros e negras. A literatura negra brasileira deve ser entendida como um sistema que se desenvolve dentro do contexto da literatura canônica nacional, e se propõe a tarefa de protestar contra as complexas e sutis formas de racismo que persistem até os dias atuais na sociedade brasileira, que trata os afro-brasileiros reduzindo a ótica da escravidão, desta forma, a literatura negra assume a causa dos direitos de igualdade dos negros brasileiros. Em suma, a literatura negra visa levar o cidadão em geral a refletir sobre os processos históricos-sociais que permeiam o cotidiano brasileiro, de segregação e racismo institucionalizado, estrutural, arraigado, em profundas raízes colonialistas.

Apesar da relevância da literatura negra, é crescente o número de teóricos que tem adotado a terminologia literatura afro-brasileira. O teórico Nelson Duarte (2014) se opõe a nomenclatura literatura negra, apesar de entender bastante incisiva e política, para Duarte tende afastar os escritores de um viés menos empenhado na militância. Além disso, o autor entende que a literatura afro-brasileira só deve ser produzida por autores que sejam afro-brasileiros, não apenas se denominem ou se identifiquem como na literatura negra. Pois, segundo Duarte, este critério é determinante para o escritor ser compromissado com a questão étnica, do contrário, poderia se voltar muitas vezes para o exotismo e a perpetuação de estereótipos relacionados a questão do preconceito, porque poderá abarcar textos escritos por negros e sobre os negros. Além disso, o teórico, se opõe a ideia que o prefixo “afro” de literatura afro-brasileira indicaria que esta literatura não é brasileira, mas o termo é como um complemento do sentido.

As literaturas africanas, produzidas por africanos que nasceram no próprio território são infinitas, quando pensamos nos vários povos que estão no continente africano com suas distintas línguas. Esta complexidade aumenta mais quando pensamos nas literaturas

afrodiaspóricas, que são as literaturas produzidas por descendentes de africanos escravizados e a literatura afro-brasileira faz parte deste conjunto das Literaturas afrodiaspóricas.

A fim de elucidar o debate sobre literatura afro-brasileira e literatura negra, a teórica Amâncio (2020) propõe uma análise etimológica do radical da palavra “afro”. Ao analisar o prefixo AFR (de afro), este refere-se originário da África ou descendentes de africanas (os); relativo a descendentes de africanas (os) escravizadas (os). A palavra Negro, significa indivíduo de pele escura, geralmente de cabelos crespos, habitante da África subsaariana e seus descendentes; descendentes de africano, com variados tons de pele resultantes de mestiçagem; não-branco.

Examinando ambos os radicais, pode se perceber que África é anterior a Negro, até mesmo para o termo África há uma anterioridade, pois, primeiramente estes povos foram chamados de etíopes, egípcios (generalizando a todo o povo do continente africano) e num momento histórico posterior eles são chamados de negros. Então, a palavra negro é uma construção de linguagem, fenotípica, política, uma construção ideológica, de relações de poder, principalmente em contextos colonialistas e é uma construção posterior a África, africano, afr (AMÂNCIO, 2020).

Destarte, não há como pensar na construção “Negro” sem situar ele historicamente, como africanos ou descendentes de africanos escravizados. O radical “Afro” para com o “negro” há uma relação de anterioridade, mas também de contiguidade, logo não há demérito, fragilidade, nem depreciamento ao usar o prefixo “afro” para nomear a produção literária dos negros em diáspora. Em suma, não há dicotomia entre estes termos, nem dúvida que o termo “Negro” aponte para “afro ou África”, colocá-los em oposição é perpetuar uma lógica colonialista de fragmentação dos saberes.

De acordo Moura (2022) a literatura afro-brasileira tem um papel combativo, abordando temas que assolam o papel da mulher negra na contemporaneidade, dando protagonismo as culturas africanas e afro-brasileiras apontando as condições marginalizadas e subalternizadas das pessoas negras, promovendo uma literatura de resistência e de afirmação, evidenciando estruturas racistas, patriarcais, branca e naturalizada pelo apagamento do outro.

A literatura afro-brasileira tem sua textualidade permeada pela valorização de sua etnicidade. Os personagens são apresentados sem o objetivo de ocultar sua identidade negra e, normalmente, são descritos a partir da valorização de seu fenótipo, dos traços físicos, de sua ancestralidade, heranças culturais advindas dos povos africanos e da presença/ausência que os negros brasileiros sofrem na sociedade brasileira. A construção de personagens e enredos destes se opõe a prática naturalizada de padrões estereotipados ou da invisibilidade com que os afro-brasileiros são representados na nossa literatura.

Evaristo (2009) relata que historicamente, o cânone literário brasileiro retratava os personagens negros como destituído de linguagem, incapazes de falar ou com uma linguagem estranha, não podendo se comunicar plenamente e aprender, e assim, imita e copia o branco, logo necessita ser tutorado. A mulher é representada de acordo a visão da mulher negra escravizada, onde esta era considerada apenas um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, um corpo-procriação de novos corpos escravizados e um corpo-objeto de prazer do senhor. A personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe, quando aparece como figura materna está associada ao imaginário da mãe-preta que cuida dos filhos dos brancos, em detrimento dos seus. A ficção literária expressa o demasiado desejo da sociedade brasileira de apagar ou ignorar a massiva presença dos povos africanos e seus descendentes na formação nacional, trazendo um discurso eugênico na composição dos personagens negros.

No interior da literatura brasileira, um conjunto de produções vem se afirmando, gradativamente com um discurso diferenciado sobre personagens negras e seus enredos. Discurso que contraria não apenas o sistema literário brasileiro, mas também contesta a história brasileira que costuma ignorar fatos históricos relativos a trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil. Assim, a literatura afro-brasileira luta pelo direito de significar, como também queixa o direito de nomeação usurpado pelo colonizador sobre o colonizado e seu mundo.

Ao longo da formação literária brasileira, ouve vozes negras desejosas de falar por si e de si, mas a produção literária afro-brasileira e de seus autores foram muitas vezes inviabilizadas, negligenciadas, quando não eram embranquecidas, como ocorreu com Machado de Assis. De acordo Evaristo (2009), o Movimento Negro Brasileiro, a partir da década de 1970 traz uma nova consciência política para o discurso literário afro-

brasileiro, orientando-se por uma postura ideológica que levará a uma produção literária que de ênfase e denúncia da condição do povo negro brasileiro e igualmente afirmativa do mundo e das especificidades culturais africanas e afro-brasileiras, se afastando das produções dos anos anteriores, carregados de lamentos, mágoa, banzo e impotência. A literatura afro-brasileira com discurso contra hegemônico se desenvolve pautados pela vivência dos homens e mulheres negros, diaspóricos da sociedade brasileira apresentando experiências diversificadas, nos instrumentaliza, alimenta nossas mentes e almas para minguar os males da escravidão e reivindicar nosso direito de ser e existir livre e plenamente.

É notório, que na Literatura Negra ou na Literatura afro-brasileira, as imagens do negro são veiculadas com evidente intuito de autoconscientização, a fim de ampliar o espaço de visibilidade dos negros e de seus descendentes, independentemente da cor da pele, do tipo de cabelo ou de seu fenótipo. A luta por maior representatividade nos distintos espaços de poder e produção do conhecimento, visa reverter as associações que ligam pessoas negros à feiúra, à sujeira, ao que está fora dos padrões determinantes de um gosto estético e desenvolver uma semântica que esvazie os significados negativos gravados no corpo negro e nos lugares por onde ele circula.

Seguindo a perspectiva da teórica Amâncio, este estudo adota a nomenclatura “afro” ao se referir a literatura afro-brasileira, pois entende que o radical “Afro” em relação ao “negro” tem uma anterioridade deste termo, além deste não ser cunhado a partir da narração do colonizador sobre os povos africanos; entendendo que este termo traz uma visão de mundo que abarca a questão política, mas também observa o processo de construção identitária do povo negro, relacionado com a diversidade e a alteridade.

2.2 LITERATURA INFANTIL, LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E PRÁTICA EDUCATIVA

A literatura escrita para o público infantil se desenvolve a partir do século XVIII, período em que as mudanças sociais acarretando efeitos no aspecto artístico, as quais vigoram até os dias atuais. Os gêneros clássicos, como a tragédia e a epopeia, entraram em decadência abrindo espaço para o melodrama e o romance, formas que manifestam as situações da vida burguesa cotidiana substituindo os assuntos mitológicos e os

personagens da aristocracia. Além disso, o avanço das técnicas de industrialização alcançou a arte literária, possibilitando a produção em série de obras e de materiais de fácil distribuição e consumo, marcado por temas banais e reproduzindo estereótipos humanos.

Nesse cenário se constitui a literatura infantil, de acordo a teórica Regina Zilberman (1985) o nascimento da literatura infantil tem características próprias, porque é fruto da ascensão da família burguesa, do novo status conferido a infância na sociedade e da reorganização da escola e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que terão como objetivo conservar a unidade do lar e, principalmente, o lugar do jovem no meio social. O surgimento da escola, de práticas políticas, com a obrigatoriedade do ensino e a filantropia e de novos campos do conhecimento, como a pedagogia e a psicologia, e da nova função da família e que a criança passa ocupar na sociedade, neste ambiente eclode a literatura infantil.

Logo, relaciona-se a aspectos particulares da estrutura social urbana de classe média, à medida que a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura, na literatura aparece a preocupação com livros adequados aos seus interesses, demandas, idade e características próprias. Anteriormente, as crianças liam o mesmo livro que os adultos, as crianças das classes abastardas liam os clássicos e as demais mais ouviam do que liam os livros de cavalaria, de aventura, lendas e contos folclóricos.

O aparecimento e expansão da literatura infantil é devido, primeiro, a sua associação com a pedagogia, sendo entendida como instrumento didatizante desta, assim, muitos educadores passam a ser autores da literatura infantil e juvenil, dando um caráter moralista, direcionada a formação e informação das crianças e dos jovens, com o objetivo de impor regras morais e de convívio “adequado” para a vida em sociedade (ARAÚJO, 2017). Por conta desse didatismo, a literatura infantil no seu início careceu de imediato de estatuto artístico, negando o seu valor estético, reduzindo o seu potencial e a sua capacidade de fruição.

A literatura confere a criança suporte, elementos para experimentar o mundo e organizá-lo, ajudando a compreender o real, através da história e da linguagem. A história apresenta de modo sistemático, as relações vigentes na sociedade, que a criança não pode perceber por conta própria. A linguagem faz mediação entre a criança e o

mundo, de forma que propicie através da leitura uma ampliação do domínio linguístico. O texto literário terá a função de conhecimento, a leitura relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, a constituição da compreensão do fictício, com o papel específico da fantasia infantil, com a crença na história e a aquisição de saber (Zilberman, 1985).

A literatura infantil deve suplantar os limites do caráter pedagógico, o didatismo, seu papel deve ser mais do que transmitir informações e ensinamentos morais. mas suscitar no leitor o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, proporcionando um alargamento de sua compreensão e a aquisição de linguagem, oriundo da história, enquanto audição ou leitura e sua interpretação. A literatura infantil na perspectiva adultocêntrica, assume o caráter pedagógico, para transmitir normas e propor uma formação moral para as crianças, contudo, quando se compromete com o interesse da criança, torna-se um meio de acesso ao real, na medida em que facilita a sistematização de experiências existenciais, através do conhecimento de histórias, e a ampliação de seu domínio linguístico. Destarte, o texto literário infantil deve ser um instrumento não de dominação, moralização e formatação dos indivíduos, mas de fomento a liberdade, suscitando o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

A literatura infantil é basilar no desenvolvimento das crianças, para a sua apropriação do mundo. Ouvir histórias é muito importante na formação das crianças, é o início da aprendizagem para ser um leitor, se apropriar do mundo sendo leitor, possibilita um infinito de descobertas e de compreensão da sociedade. Contar histórias é despertar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação as questões da vida, é encontrar outras formas para resolver problemas, de acordo as vivências dos personagens fizeram. Possibilitando descobrir um vasto mundo de conflitos, soluções e impasses que todas as pessoas passam, através dos problemas apresentados nas histórias, enfrentados, resolvidos ou não pelos personagens. Ao se identificar com as questões dos personagens, entender melhor as suas próprias dificuldades, podendo até encontrar um caminho para solucionar seus dilemas.

Por meio da história a criança pode descobrir outros lugares, outros tempos, jeitos de agir e de ser, outra ética e outra ótica, além de vivenciar emoções importantes como tristeza, raiva, indignação, bem-estar, medo, alegria, insegurança, tranquilidade e tantas outras, experimentando tudo que as narrativas podem suscitar em quem ouve com toda

a sua amplitude e relevância. Pois como Debus (2017) afirma o texto literário divide com os leitores valores de natureza social, cultural, histórica e /ou ideológica por ser fruto da cultura e estar inserido num processo comunicativo, valores que são apresentados não de forma explícita, através da trama estabelecida no diálogo leitor- texto.

A teórica Fanny Abramovich afirma que a literatura infantil também desenvolve a capacidade de reflexão das crianças, pois, “ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar.... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião.” (2009, p. 143). Igualmente, explana o teórico Cândido sobre o potencial da literatura para o desenvolvimento do espírito crítico, segundo o autor (2011) a literatura tem papel formador da personalidade, pode confirmar e negar, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas e acima de tudo humaniza em sentido profundo, pois gera vida.

A literatura infantil brasileira teve inspiração no contexto europeu, inicialmente foram as traduções que ocuparam o mercado livresco para as crianças, as obras europeias eram traduzidas, segundo a teórica Regina Zilberman, (citado por VIEIRA, 2016), o marco inicial da produção brasileira de livros para crianças é no final do século XIX, em 1894, com a tradução e adaptação da coletânea “Os Contos da Carochinha”, que reunia histórias de Charles Perrault, irmãos Grimm e Hans C. Andersen, publicado pela livraria Quaresma. Esta obra dirigida para o público infantil que traz a novidade de não ser necessariamente ligada ao cotidiano escolar. Diferentemente, a teórica Marisa Lajolo (citado por VIEIRA, 2016), o marco inicial da literatura foi um pouco antes da publicação dos Contos da Carochinha, o educador Carlos Jansen se dedicou a traduzir e adaptar clássicos europeus para o público brasileiro. Na mudança do século, a produção no Brasil continuou sendo, majoritariamente de traduções e adaptações, mas já havia uma preocupação em promover uma literatura voltada para questões nacionais e com finalidade educativa. Um dos grandes difusores dessa tendência foi Olavo Bilac, que, entre as obras voltadas para crianças, publicou Poesias Infantis, em 1904.

Gradativamente, a literatura infantil brasileira procura se desvincular das traduções descontextualizadas das obras europeias, enfatizando p patriotismo como enredo das

obras, promovendo estereótipos de crianças ora sendo virtuosa e obediente, ora sendo cruel, demonstrando a evidente valorização nacional como forma de ensinamento moral das histórias. Assim, embora escapasse das traduções alienadas da realidade brasileira, caía na armadilha didatizante e patriótica.

No começo do século XX, a partir da década de 20, o movimento do Modernismo trouxe nova configuração para a literatura infantil brasileira. Neste contexto, Monteiro Lobato se firma como escritor para crianças, passando a investir em novas editoras. O autor com suas ideias e livros, traçou um novo caminho para a literatura escrita e publicada para crianças e adolescentes. Se, até os anos de 1930, os livros infantis e juvenis publicados no país tinham, principalmente, uma preocupação pragmática e doutrinária, visando inculcar nas crianças o civismo e o patriotismo. A partir de *Reinações de Narizinho* há um desejo de produzir livros com os quais as crianças pudessem, primeiro, se divertir e, mais ainda, livros que considerassem a sua inteligência (SANTOS, 2011). Embora, entenda que Monteiro Lobato foi revolucionário, no que tange à criação de obras voltadas para a literatura infantil e juvenil, porque investiu na capacidade de leitura e, ainda, além de produzir uma obra que não se fixa como reflexo do real, utiliza da fantasia, procurando escrever sem rebuscamentos linguísticos, contudo, sua visão eugenista da sociedade brasileira e perspectiva racista estava presente nas suas obras.

A literatura infantil se desenvolve a partir de representações sociais e identitárias e apresenta visões de mundo, cultura e práticas sociais. O texto literário infantil produzido por adultos costuma compreender o leitor, a criança, como receptor passivo, devido a sua reduzida experiência de vida e de repertório literário; apresentando personagens modelares, que possui exemplos de bom comportamento e valores a serem seguidos. Os personagens que baseiam esses modelos, os protagonistas das narrativas, apresentam características relacionadas aos grupos dominantes, mantenedores de poder, não atendendo a diversidade étnica, invisibilizando a representação de personagens negras, indígenas, asiáticas, entre outras.

A teórica Paula Habib (2003) na sua dissertação explana como Monteiro Lobato firmou-se como um dos maiores representantes da teoria eugenista, de acordo a pesquisadora o autor em várias obras, expressa seus anseios por um país próspero firmado no ideal de raça pura, livre das mestiçagens. A regeneração da espécie tornaria possível o progresso do país. O teórico que olhava admiração a organização racista estadunidense Ku Klux

Klan, entendia local do negro na sua obra de é o mesmo papel que ele pensa o negro na sociedade, o da subalternidade, o não lugar da exclusão social e marginalização, ou seja, não cabe o negro no seu fantástico mundo.

A teórica Cristina Gouvêa (2005) aponta que nas obras produzidas até a década de 1920 os personagens negros eram ausentes ou relacionados ao recente passado escravocrata, mas ao analisar as produções literárias das três primeiras décadas do século XX, percebe-se que neste período, personagens negros tornam-se frequentes, descritos de maneira a caracterizar uma ilusória integração racial, hierarquicamente demarcada. Diante da descrição das características físicas e cognitivas destes personagens, de sua ligação com os personagens brancos, sua inserção no espaço social, configura-se uma visão da questão racial destinada ao público infantil. Os negros surgem como personagens estereotipados, descritos a partir de referências culturais claramente etnocêntricas que, visam construir uma imagem de integração por meio do embranquecimento destes personagens. O papel do negro no projeto de nação que se constituía nesse período e que era apresentado na literatura só era viável mediante a negação de suas marcas raciais, pelo embranquecimento sistemático descrito nas narrativas. Desta maneira, mais que embranquecer os personagens, inicialmente a literatura infantil volta-se e produz um leitor padrão identificado com os personagens e as referências culturais brancas, procurando assim, um embranquecimento do leitor

A teoria Eliene Debus (2017) ratifica esta questão, explanando que a presença de personagens negras e os elementos da cultura africana e afro-brasileira nas obras de literatura infantil e juvenil brasileira, é praticamente inexistente, anteriormente a década de 1970, quando eles aparecem é representado com docilidade servil, passivo, submisso, atendendo seu papel de subalternidade, como a Tia Nastácia e o Tio Barnabé na obra lobatiana; ou é apresentado como o personagem que suscita piedade, como o Menino André, da triste lenda do menino do pastoreio; ou é aquele que se não se aceita e se reveste de outra pele, “o negro de alma branca”. Estes personagens reproduzem e reforçam estereótipos racistas da sociedade comum na história da literatura brasileira, assim como na literatura infantil e juvenil, onde o povo negro era pouco representado e quando era representado, foi numa perspectiva colonizadora, de subalternidade como sujeito escravizado e obediente aos abusos da branquitude, ou numa visão simplista das relações sociais após o período da escravidão.

Os contos clássicos e as obras literárias infantis são marcadas por personagens distante da realidade brasileira com sua multiplicidade étnica e faz a reprodução de uma cultura eurocêntrica branca. A baixa representatividade das crianças negras ou representação nociva da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas faz com que as crianças desenvolvam percepções distorcidas sobre o ser negro, ser indígena, acerca da história e cultura afro-brasileira e indígena, toda a nossa diversidade não é contemplada, assim o processo de branqueamento corrompe as identidades em formação dos pequenos leitores. Mariosa e Reis (2011, p.51) afirmam que

A carência da devida valorização das características físicas e culturais dos negros acaba por resultar em rejeição das crianças negras de sua ancestralidade e todos os símbolos a elas relacionados, prejudicando sua identidade em formação. A imagem da África também precisa ser revista. A ideia predominante de que o continente africano é um país e que, de um lado, estão as selvas e do outro os negros doentes e famintos, obviamente, elimina a possibilidade das crianças afrodescendentes se identificarem com a sua origem.

Destarte, a literatura brasileira, tradicionalmente, tem reproduzido o racismo estrutural de nossa sociedade, invisibilizando o povo negro e os povos indígenas trazendo consequências na formação da identidade das crianças pertencentes a estes grupos, legitima a inferioridade racial, mostrando para as crianças brancas que há inferioridade de algumas pessoas, perpetuando práticas racistas na sociedade. Araújo (2010) apresenta uma síntese das pesquisas brasileiras sobre relações raciais na literatura infanto-juvenil com personagens negros, de acordo a autora, os estudos apresentam um tratamento profundo e sistematicamente desigual entre brancos e negros.

A representação social do negro estereotipada não foi algo exclusivo da literatura infantil, foi o que constatou a teórica Ana Célia Silva (2021). Esta pesquisadora desenvolveu uma pesquisa sobre a representação social do negro nos livros didáticos, a teórica analisou livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos da década de 80 e constatou que estes caracterizavam se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma. A pesquisadora continuou e desenvolveu uma segunda pesquisa, um trabalho de desconstrução da invisibilidade e estigma da representação social do negro. Neste estudo, investigou em que medida os trabalhos crítico-construtivos desenvolvidos sobre o livro didático, elaborados nas duas últimas décadas, cujos trabalhos determinaram mudanças significativas nas representações, os resultados dessa investigação evidenciaram a existência de mudanças

significativas na representação social do negro nos textos e ilustrações do livro de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos. Assim, os textos e ilustrações analisados, houve uma transformação na representação social dos negros. Os personagens negros são retratados com status econômico de classe média, em ambientes familiares, praticando atividades de lazer, interagindo com crianças de outras raças/etnias, com nomes próprios e sem caricaturas. Além disso, adultos negros são descritos em funções diversas, como cidadãos que interagem igualitariamente com pessoas de outras raças/etnias, refletindo uma mudança significativa nas representações sociais.

É preciso pensar como os livros didáticos e a literatura infantil reforçam o racismo e a eugenia, naturalizando estes males sociais. Ao contrário, a literatura tem que questionar estas práticas de modo que seja um incômodo social e não natural aceitar o que é evidente na sociedade brasileira de hoje que os espaços de subcidadania e vulnerabilidade social e direitos negligenciados pelo Estado sejam ocupados em grande parte pela população negra, indígena. A literatura sem cair no didatismo deve problematizar estas questões, pois o não lugar da subcidadania, não cabe a ninguém, a nenhum grupo étnico ou social.

A literatura como afirma a autora (ARAÚJO, 2012) tem sido uma cúmplice do racismo, as pesquisas mais recentes apontam mudanças nos discursos dessa literatura, passando a ter algumas formas mais favoráveis aos negros, simultaneamente, com a reprodução de formas de hierarquização entre brancos e negros. Assim, a presença de personagens negros na literatura passou por algumas fases, inicialmente, havia ausência absoluta destes sujeitos; num segundo momento, os personagens negros aparecem, revelando todo o racismo de nossa sociedade e apresentando estes sujeitos de forma subalternizada, reproduzindo estereótipos; a fase seguinte procura fazer uma crítica ao racismo ao apresentar estes personagens, contudo, ainda reproduz estereótipos, discursos racistas, tirando a agência destes personagens. A última fase apresenta uma produção comprometida com a luta antirracista, realizadas também por pesquisadoras da área da literatura.

Os povos indígenas estão na literatura brasileira desde o século XIX, como figura idealizada do Romantismo brasileiro, contudo a imagem do indígena é uma sub-representação, como afirma Munduruku (2017), a história destes povos foi contada a

partir de um único ponto de vista, centrada numa visão economicista do mundo, numa perspectiva religiosa deturpada em que uns são criaturas de um Deus todo-poderoso e os outros sujeitos nada são, onde não cabe a ancestralidade indígena. Essa história eurocêntrica omite as histórias dos outros povos, forjou o ideário estereotipado do “índio brasileiro” para a sociedade brasileira, colocando numa escala evolutiva como o primitivo; e seu passado, seus ancestrais deveriam ser esquecidos, excluídos ou, exterminados, resultando numa perseguição implacável contra os naturais da terra e contra sua espiritualidade, história e tradições.

A teórica Debus (2017) constata que a Lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da educação básica da rede pública e privada o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira tornando obrigatório, aumentou a produção literária infantil afro-brasileira e suscitou no mercado editorial ainda que forma tímida mais espaços para essas obras. A lei que entende a diversidade étnico-racial, valoriza a história e cultura dos povos negros, visando o desenvolvimento de uma prática educativa antirracista. Contudo, a sua implementação não é unânime, o currículo escolar ainda não se apropriou plenamente dessa demanda, o desconhecimento acerca da lei e o que ela representa gera equívocos na sua interpretação. Visando atender a diversidade étnica da sociedade brasileira a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, estabelece que os currículos escolares da educação básica sejam modificados, o que, por sua vez, necessita da formação docente e a existência de materiais didáticos e paradidáticos adequados, contemplando também conteúdos relacionados à História e Cultura Indígenas.

É mister para a sociedade brasileira o desenvolvimento de um currículo que contemple todas as tradições, culturas e referenciais simbólicos que nos constituem, trazendo para prática educativa a cosmogonia e epistemologia das ancestralidades afro-brasileira e indígenas que continuamente são negadas ou reduzidas. A fim de levar as crianças a entenderem como as relações étnicas, as questões concernentes a memória e identidade afro-brasileira, indígena e a complexa hierarquização social se estruturam na nossa sociedade.

Silva (2008) afirma que o texto curricular entendido de forma ampla, o livro didático, a literatura, as lições orais, orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas, os personagens históricos enaltecidos ou preteridos, estão

permeados de narrativas nacionais, étnicas e raciais. normalmente, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, ratificam o privilégio das identidades dominantes e abordam as identidades dominadas como exóticas ou folclorizadas. Assim, o texto curricular é um texto racial que preserva de forma evidente as marcas da herança colonial e as questões étnicas dos povos originários quando abordadas ocorrem apenas como temas transversais, quando deveriam ser uma questão central de conhecimento, poder e identidade.

A literatura brasileira fomentou o racismo, através dela é possível criar preconceitos, guerras, porém também é um meio de renovar o conhecimento, de desconstruir imagens negativas dos primeiros povos e visões de mundo racistas. A literatura infantil tem o poder de apresentar temas pesados, complexos, inquietar e transformar os leitores, assim ela pode formar uma sociedade mais justa e igualitária. Diante desse contexto, essa pesquisa visa apresentar a literatura infantil afro-brasileira e indígena para as crianças, para que estão possam desenvolver o letramento não apenas de códigos fonéticos, mas também da cultura e identidade que o permeia, e é silenciada, dos povos originários indígena e negro, de forma que essas crianças valorizem essa cultura e olhem com a dignidade que merecem estes povos. Destarte, a literatura infantil é uma profícua ferramenta para desenvolver uma sociedade antirracista e formar cidadãos que conhecem sua identidade, história e uma nova cosmogonia de mundo não marcada pelo capital e pela colonialidade do ser e do saber.

A literatura infantil afro-brasileira na prática educativa não é somente fruição, é pensado como um espaço de luta por participação e transformação social, como afirma Moura (2022, p. 224) ela “deve ter um papel metamorfoseador, que desperta o sujeito para os seus processos individuais e coletivos, que o impulsiona a refletir e a questionar o status quo”. Assim, a leitura de literatura infantil afro-brasileira e indígena possibilitam que as crianças desconstruam padrões normativos e subrepresentações da história e cultura afro-brasileira que sustentam o racismo e compreendam os referenciais afro-brasileiros e africanos sem a perspectiva etnocêntrica. Assim, esta literatura tira a criança negra e indígena da subalternidade e a coloca como protagonista da história, suscitando e fortalecendo a autoestima das crianças negras. Possibilitando que as crianças conheçam outras culturas, lugares, tempos, óticas, realidades, éticas. épocas e vivencie distintas emoções e sensações, e acima de tudo promova o conhecimento de si, resgate e valorização da memória afro-brasileira, além de proporcionar o bem-estar do sujeito

possibilita a construção saudável da cidadania e democracia brasileira plural onde há espaço para todas as formas de ser enquanto sujeito.

O cenário que se desenvolveu esta pesquisa durante o governo Bolsonaro foi de obscurantismo na educação, através de censuras a livros, cortes nas universidades públicas e desenvolvimento de projetos de leis como Escola Sem Partido e o de Homeschooling⁵, diante disso, espera-se através da literatura infantil afro-brasileira e indígena construir com as crianças novos caminhos de resgate e problematização da história e cultura dos povos historicamente silenciados. Além de desenvolver práticas pedagógicas que valorize os conhecimentos prévios, história e valores dos sujeitos, que proporcione que além dos saberes culturais, as crianças reconstruam a cultura validada pela sociedade, que é considerada indispensável, para assim com a compreensão crítica de sua história e dos saberes curriculares, elas sejam cidadãs ativas, solidárias e críticas.

O teórico Paulo Freire (1985, p. 5) afirma “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” uma educação antirracista suscitará que o sujeito leia o seu mundo, as relações de poder da colonialidade e modernidade que o perpassam e o atinge no âmbito econômico, social e do saber, na produção do conhecimento. Assim, espera-se das crianças uma contínua dialética entre o seu mundo e a literatura infantil afro-brasileira e indígena, de forma que lendo estas relações possam atuar de forma sensível e crítica na sociedade, de forma que no hoje e no futuro suplantem as relações de dominação do capital e não reproduzam as práticas neoliberais.

2.3 LETRAMENTOS

O ato de ler não é uma prática neutra e isolada da realidade, o processo que compreende uma prática crítica do ato de ler, não se limita a simples leitura pura da palavra escrita, ao contrário está ancorado, se antecipa e estende na percepção do mundo. A primeira leitura que a criança faz, é a leitura do mundo, do pequeno mundo em que está inserido, somente depois vem a leitura da palavra. Os textos, palavras, letras estão encarnados e

⁵ O projeto Escola Sem Partido visa regular a prática docente no que tange a questões de gênero, políticas e históricas na educação com a justificativa equivocada de que a educação deve ser livres de ideologias, sem doutrinação e apartidária. O projeto Homeschooling visa regulamentar a oferta domiciliar da educação básica.

são construídos nas suas vivências tenras com a sociedade, no universo da linguagem dos adultos e da cultura que está inserido, expressando seus saberes, crenças, gostos, anseios, receios e valores.

O teórico Paulo Freire (1985, p. 9) sintetiza este processo afirmando que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

De acordo com o teórico, o entendimento da palavra deve fluir naturalmente da leitura do mundo particular dos sujeitos, não deve ser superposto a este como uma peça desajustada que traja o indivíduo, as palavras do chão do quintal de sua casa deve ser a base para leitura das letras pelas crianças, este chão deve ser seu quadro e os gravetos, o lápis que ela gradativamente vai se apropriar. No processo de escolarização a leitura dessas “palavramundo”, essa palavra ação, viva e rica de significados que sintetiza como uma semente, o ontem e o amanhã, tornará concreto o processo de letramento.

Em consonância com Freire, a teórica Soares (2003) define letramento não apenas como aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito. O desenvolvimento das habilidades que possibilita ao sujeito ler e escrever de forma adequada e eficiente, em distintas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Desta forma, ampliou-se a compreensão acerca da aprendizagem da leitura e da escrita: alfabetização e letramento, alfabetização como aprendizagem do sistema alfabético da escrita e da norma ortográfica e letramento, como o resultado da ação de ter se apropriado da escrita, que transforma este sujeito no aspecto social, psíquico, cultural, político, cognitivo, linguístico, econômico. Proporcionado que este sujeito não seja marginalizado, porém tenha acesso aos bens culturais de sociedades letradas, grafocêntricas.⁶ Dando a este a possibilidade de exercer plenamente os seus direitos de

⁶ Entende-se que as sociedades ágrafas, regidas pela oralidade não são menores em complexidade e riqueza que as sociedades grafocêntricas.

cidadão e reivindicar quando estes não sendo cumpridos, ou seja, não é suficiente saber ler escrever, é necessário saber fazer uso do ler e escrever, respondendo as demandas de leitura e escrita que a sociedade exige (SOARES, 1998).

O letramento em qualquer idade que seja, dos mais tenros aos anciãos é um ato político, um ato de conhecimento, um ato criador, este processo não pode se reduzido ao ato de memorização, sem relação com a realidade, ao ensino puro da palavra, de sílabas fragmentadas ou das letras, numa prática de ensino que o educador deposita as palavras nas mentes das crianças, vistas como páginas em branco. Enquanto, ato desconhecimento e criação, o processo de letramento tem no educando o sujeito da ação, responsável na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

A teórica Angela Kleiman (1995) compreende letramento com a prática discursiva de determinado grupo social, que está ligada ao papel da escrita para dar significado a interação oral, porém que nem sempre envolve as atividades específicas de leitura ou de escrita. Desta forma, letramento pode ser definido com um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos determinados, mas que suplanta o mundo da escrita.

Segundo Kleiman (2005) o processo de letramento envolve a imersão do discente no mundo da escrita, desta forma para alcançar essa imersão o docente deve adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; organizar paredes, chão, mobília da sala de aula de forma que textos, imagens, alfabeto, calendário, livros, jornais e revistas penetrem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; além de fazer passeio-leitura com os discentes pela escola ou bairro. Segundo a autora, o letramento também significa entender o sentido, numa determinada situação o texto ou qualquer outro produto cultural escrito, assim, uma prática de letramento escolar pode resultar um conjunto de atividades cuja finalidade seja o desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, o aumento do vocabulário discente e das informações para ampliar o conhecimento do aluno e a fluência na sua leitura.

Kleiman (1995) crítica a escola, como uma das basilares agências de letramento que se preocupa não com o letramento como prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, com o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico). Essa prática entende que há somente uma forma de letramento a ser desenvolvido e

compreende a aquisição da escrita como um fenômeno neutro que não depende dos contextos sociais e culturais que desenvolve nos alunos a capacidade de interpretar e de produzir textos abstratos, contudo, os quais não criticam, nem questionam a realidade; reduzindo o letramento, normalmente, numa separação polarizada entre a oralidade e a escrita, visando a competência individual fundamental para o êxito e progressão na escola. Desta forma, o fomento ao letramento deve ocorrer, a partir de atividades de análise fonológica partem do texto e terminam no texto pois é o texto, e não a letra, a sílaba ou a palavra isolada o que é central na prática social, porque o que interessa é que a criança aprenda a língua escrita, ou seja, ler e escrever textos, não apenas o alfabeto.

As práticas de letramento não devem ser entendidas como fenômeno estanque, nem somente como aspecto da cultura, mas também deve entender as estruturas de poder da nossa sociedade. O resgate da cidadania dos grupos historicamente marginalizados (comunidade negra, quilombola, povos indígenas, dentre outros) passa fundamentalmente pela transformação das práticas sociais excludentes como as das escolas, de forma que o desenvolvimento do letramento na prática educativa, mas do que promover a aquisição da escrita devem ser entendidos em relação as estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa, deste modo o fomento ao letramento será uma prática social que suscita crítica e emancipação societal.

O letramento proporciona uma leitura mais crítica da realidade suscitando uma ação do sujeito sobre sua realidade, mas a complexidade de nossa sociedade, fez que o conceito de letramento se ampliasse para melhor compreender as demandas sociais. Assim, para entender as questões raciais na literatura infantil afro-brasileira, este estudo trabalhará com os conceitos de Letramento Literário, Letramento Racial Crítico e Letramento de Reexistência.

2.3.1 Letramento Racial Crítico, Letramento Literário e Letramento de Reexistência

O sistema escravocrata no Brasil perdurou por cerca de 400 anos, assim o desenvolvimento de nossa sociedade e toda a estrutura social se firmou sobre as bases deste nefasto sistema. As sequelas da escravidão atingiram todos os aspectos sociais que nos constituem: econômico, político, social, cultural, identitário, todos estes estão

permeados pelos resquícios desta prática retrógrada. Além disso, as políticas eugenistas pós-abolição, a demora nas políticas afirmativas, o mito da democracia racial constitui a jabuticaba brasileira, desta forma, a nossa sociedade nega que há a prática do racismo, tem dificuldade de se reconhecer como negra e tem dificuldade de identificar e valorizar todas as contribuições que os povos africanos diaspóricos trouxeram para esta nação, assim como seus descendentes, invisibilizando sempre que possível esses atores, numa contínua tentativa de apagar esse grupo e toda sua história no passado, presente e futuro.

A invisibilidade do povo negro e de toda a sua história na sociedade, nas mídias, nos espaços de poder, nos brinquedos infantis, na literatura, de acordo Ferreira (2016), empodera ainda mais o grupo historicamente dominante, empoderado (a branquitude) e desempodera os menos visibilizados que historicamente estão à margem da sociedade. Diante deste contexto a construção da identidade racial negra ocorre de forma frágil e fragmentada, tomando a identidade racial branca como referencial. Assim, é urgente para a formação das crianças e o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e antirracista trazer à tona as questões raciais no Brasil, através do letramento racial para possibilitar que os sujeitos façam uma leitura crítica de sua realidade e possam intervir nela.

A teórica Aparecida Ferreira desenvolveu o conceito Letramento Racial Crítico, mas para refletir acerca desta questão ela utiliza a Teoria Racial Crítica que tem como premissas que o racismo é endêmico e estrutural na sociedade e entende que a temática raça deve estar no centro das discussões para refletir acerca das clivagens sociais e propor práticas antirracistas. A teórica entende que

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (FERREIRA, 2015, p. 138).

Destarte, o letramento racial crítico proporciona que os docentes problematizem sobre as questões dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem sobre isso, também possibilitam que os educandos tenham consciência de sua

própria identidade racial e sobre os privilégios sociais que sua identidade lhes confere ou não. Esta consciência permite que os educandos leiam o seu contexto social de forma crítica, enxergando como ele está na estrutura social, possibilitando que estes vejam a presença ou ausência de representatividade de determinados grupos sociais ou a sub-representação.

Trazer o letramento racial crítico para prática educativa é fundamental para uma educação mais justa, igualitária e equitativa, assim é preciso pensar nos textos escolhidos, na literatura, nas imagens e nas atividades desenvolvidas em sala de aula, considerando as complexidades que perpassam os sujeitos e constituem a formação das suas identidades sociais de raça, de gênero, de classe social. O silenciamento diante dessas questões de identidades sociais nega uma educação para a totalidade do sujeito e não confronta o sistema vigente e perpetua as práticas sociais excludentes, opressoras e racistas vigentes. Construir práticas de letramento racial crítico no cotidiano escolar podem suscitar uma educação e reflexão crítica para as relações sociais, de modo tenhamos equidade nas questões de identidade na nossa sociedade com relações plenamente humanizadas, para isso as individualidades e subjetividades devem estar no centro da questão.

A vivência literária proporciona conhecer a vida, através da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência, isto é, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos constitutivos tanto da linguagem, como do leitor e do escritor. Estas vivências permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de modo mais preciso o que queremos dizer ao mundo, assim como nos diz a nós mesmos. Isto se deve, porque no exercício literário, é possível ser outro, viver como outro, romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e ainda assim ser você mesmo. Devido a isso que interiorizamos com mais intensidade as questões apresentadas pela poesia e pela ficção. De acordo Cosson (2006, p.17)

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Assim, a literatura pode tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, formas, odores, sabores, amores e dores. Contudo, para a literatura cumprir seu papel humanizador é preciso promover o letramento literário na escola, sendo mais que leitura de fruição, neste espaço a prática literária é um lócus de conhecimento, onde as crianças aprendem a explorar, interpretar o livro, se apropriar dele, de suas imagens, palavras e contexto, ou seja, o letramento literário nos ensina a como ler o livro de forma integral e os múltiplos intertextos que o atravessam.

Cosson (2006) faz um trocadilho a leitura é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. A leitura não é apenas feita com os olhos, com a decodificação das palavras, mas esta ação implica troca de sentidos, não apenas entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde estão inseridos, pois os sentidos são produto de compartilhamentos de visões de mundo, entre os sujeitos no tempo e no espaço. Na leitura uma porta é aberta entre a realidade do leitor e a realidade do outro, o sentido do texto só se completa quando este trânsito se realiza, quando há a fluência de sentidos entre um e o outro.

Para se efetivar o letramento literário, faz-se necessário estar aberto a multiplicidade do mundo e a capacidade da palavra de contar para que a prática literária seja significativa. Abrir-se para o outro e a diversidade deste para compreendê-lo, é o ato solidário exigido pela leitura de qualquer texto. Assim, o letramento literário possibilita que o leitor orchestre, relacione aos textos os sentidos do mundo e suas questões, vivenciando a leitura como um concerto de muitas vozes e não um monólogo, ampliando o seu universo e descobrindo novos através da literatura.

Os saberes, história e cultura dos povos indígena e negros tem sido invisibilizados, subrepresentados ou caricaturados na literatura infantil brasileira. Por meio do letramento literário é possível atribuir significados aos conhecimentos historicamente produzidos pelas populações negras e indígenas, nesse caso específico, por meio da literatura. O letramento literário é *um* processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Ou seja, envolve o processo, prática contínua, que está em movimento, é um processo de apropriação, ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, internalização.

A prática literária deve suscitar respostas no leitor, convida-o a adentrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais distintos aspectos, apenas quando esse intenso processo de interação se realiza que se pode afirmar que há uma leitura literária, há letramento. O fundamento da literatura é o envolvimento único que ela possibilita aos sujeitos em um mundo feito de palavras, proporcionando uma troca dialética de conhecimento que alumia e afasta aos sujeitos do obscurantismo da ignorância, da alienação na sua realidade monocromática, por vezes, eugênica e opressora.

A prática educativa para o letramento literário deve provocar nos discentes a exploração ao máximo das potencialidades do livro, criando condições para que o encontro do discente com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o educando e para o contexto em que está inserido. A prática literária humanizadora promove mais do que o hábito de leitura nas crianças, suplanta a leitura com fluência, outorga aos leitores as ferramentas necessárias para conhecer, articular e transformar com habilidade o mundo feito linguagem e tantos outros mais em que estes vivenciam.

O letramento racial crítico ao apresentar as demandas raciais vivenciadas pelos sujeitos, o que vem ou é invisível, as ausências, o que sentem, o que percebem, ou o que não lhes afetou; traz possibilidade de reflexão sobre as práticas sociais possibilita que as crianças percebam essas questões, sintam, falem, leiam e escrevam acerca disso. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta afeta a continuidade da leitura desse mundo de forma crítica. O movimento do mundo a palavra, a literatura e a partir desta retornando para a sociedade é contínuo e dialético. Uma dança em que a palavra dita flui do mundo mesmo, através da leitura que dele é feita, da percepção crítica e racial que o sujeito tem sobre suas vivências.

A prática literária nesta dança, não é apenas precedida da leitura de mundo, mas também é uma forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, de transformar a realidade, através de uma existência consciente. Assim, o letramento literário, permeado pelo letramento racial crítico implicará numa percepção crítica, interpretação e reescrita do lido e dito pelas práticas sociais vigentes e possibilitará que as crianças leiam a sociedade e as letras, a partir desta ótica, que se expressem de forma escrita, oral, artisticamente de uma forma crítica a fim de desenvolver uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais inclusiva.

A teórica Ana Lúcia Silva Souza desenvolveu o conceito de Letramento de Reexistência, de acordo a autora, a escola é uma das esferas sociais mais importantes da vida, pois grande parte dos anos iniciais de nossas vidas é passado lá. A vida na escola não pode significar “sair da vida”, ser alienada. Ao contrário, o ambiente escolar deve ser um espaço de articulação, de valorizar experiências educativas que as crianças estão envolvidas para além da escola, no cotidiano e em outros ambientes de sociabilidade.

Desta forma, o letramento de reexistência são invenções de práticas e uso de linguagem que os sujeitos fazem ao remeter ao conhecimento de uma história ainda pouco contada. Este letramento se desenvolve ao demonstrar que mesmo que não seja evidente ou valorizado há no dia a dia uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os indivíduos realizam e que estão baseadas sobretudo nos referenciais e nas vivências dos sujeitos. Este letramento apoia-se no tripé: os letramentos escolares; as experiências de letramento ancoradas nas práticas sócio-históricas e culturais dos grupos de origem oriundos de cada sujeito; e as práticas de uso de linguagem relacionados ao momento vivido no presente, seja em movimentos sociais, grupos de lazer, de esportes, de religião, entre outros grupos sociais. (SOUZA, 2016)

Segundo Souza (2020), a escola é o chão de diferentes culturas, mas não consegue dialogar com todas, ela não fala da vida, da história, dos saberes destes outros grupos, invisibilizando, assim, as culturas que não são do grupo dominante, reproduzindo como afirma Chimamanda (2014) uma história única. Desta forma, a escola perde ao não dialogar com o que ocorre nas outras agências de letramento dos sujeitos afro-diaspóricos e de outros grupos étnicos, letramentos, que apesar de não serem considerados estão no corpo e na vida desses sujeitos. O cenário da sala de aula é composto por múltiplas culturas, as quais devem constituir o currículo escolar, os planos de aulas, os modos de organizar as aulas, os projetos políticos pedagógicos e as avaliações.

3. MÃOS NA ENXADA

“Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa um pouco de ser o que tu és
E esquece o que sabes”

Tierno Bokar

A citação acima do sábio ancião maliense indica o caminho desta pesquisa, cuja metodologia que a conduzirá será a interpretação crítica sobre as relações raciais com o objetivo de explorar as nuances possibilidades das questões raciais através da literatura infantil afro-brasileira. O teórico Roberto Sidnei Macêdo (2020) compreende a pesquisa como aprendizagem e experiência formacional, através da pesquisa é possível aprender e ser formado. Segundo o autor, é equivocado afirmar que há um método único de se pesquisar, método não está pronto, não está dado, o método pode ser inventado, é um meio de intervir e compreender a realidade que atuamos, assim é possível ser formado e aprender com o método, mas do que aplicadores de métodos e técnicas, o pesquisador inventa, deve se autorizar a ser autor de si mesmo ao longo do processo da pesquisa.

Macêdo (2020) suscita autonomia do pesquisador na pesquisa, assim, o pesquisador deve mais do que seguir o fluxo, de eventos, de escrita, de cortar, copiar e colar, reproduzindo a lógica etnocêntrica na pesquisa, que nega os saberes e valores dos povos historicamente subalternizados. Ao contrário, é preciso permitir-se ida e vindas, permitir as errâncias do processo formacional que é autoral, não abdicando do desejo para não cair na repetição, reprodução, de uma pesquisa esvaziada de sentido e significado. O teórico aponta a necessidade de valorizar o campo, o sujeito da pesquisa que não é um objeto, frio, manipulável, inanimado. Porém, entende que estes sujeitos têm suas histórias, vivências e estão ativos na pesquisa e devem ser respeitados.

Macêdo, igualmente valoriza o pesquisador, valorizando suas vivências e a singularidade de sua história, conferindo a este a autorização e autonomia sobre o seu processo criativo, que deve acontecer a partir daquilo que o afeta e motiva. Destarte, rompe e transgrede com o tecnicismo regulatório que limita a livre produção do conhecimento, assim se produz ciência heurísticamente com a mente e coração para a sociedade, cria-se e transforma as vidas.

Nesta perspectiva de valorização das vivências do pesquisador, esta pesquisa é permeada pela visão decolonial, de acordo Abib (2019) esta é uma poderosa expressão

dos povos colonizados que começam a se apropriar de sua história, sua alteridade, suas identidades, suas formas de ser e estar no mundo, enquanto pressupostos de sua existência. Esse pensamento é baseado na luta pela decolonialidade do poder, do saber e do ser, como tripé onde a colonização se estabelece. Ao se estabelecer o colonizador acaba com o imaginário do outro, subalternizando, aniquilando a história de outros povos não europeus, enquanto reafirma o próprio imaginário. Desta forma, a colonialidade do poder cerceia o mundo simbólico, as crenças, a espiritualidade, os saberes do colonizado e impõe novos. Instituinto a naturalização do imaginário dos povos invasores europeus, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a invisibilização de processos históricos não-europeus.

Diante disso, esta pesquisa opta por seguir duas abordagens metodológicas que se complementam: a etnometodologia e metodologia de interpretação crítica sobre as relações raciais. A etnometodologia entende que os sujeitos da pesquisa não estão passivos no mundo, "idiotas culturais", mas os compreende como seres ativos produtores de saberes, que portam e criam etnométodos. Deste modo,

São sujeitos criadores incessantes de sentidos e, com isso, por meio de suas ações, forjam e organizam suas realidades socioculturais, bem como teorizam sobre elas. Nesse veio, produzem descritibilidades, inteligibilidades, reflexibilidades, analisibilidades e sistematicidades, lugar da emergência e das dinâmicas constituintes dos seus etnométodos. (MACEDO E GUERRA, 2016, p. 37)

De acordo os teóricos acima, as crianças, participantes deste estudo são produtoras de sentidos e significados sobre sua realidade e suas ações no mundo não são produtos acidentais, ao contrário nessa perspectiva seus saberes e pontos de vistas formativos são construídos no seio de suas vivências singulares de cada ator social. Assim, ao estudar as crianças negras, pardas e brancas de uma escola em Salvador, é preciso considerar, como estas crianças são vistas na sociedade que está inserida, entender as especificidades da escola no seu contexto imediato, o bairro e no município; buscando entender as relações sociais que atravessam essas crianças e vão afetar sua produção de conhecimento.

Por enxergar a criança como ser ativo nesta pesquisa, entendendo-a como um processo formacional para as crianças acerca da história, identidade afro-brasileira que perpassa pela literatura infantil afro-brasileira foi adotado a etnometodologia. Pois este estudo visa romper a tradição curricular autoritária e excludente, onde o currículo é um artefato

pedagógico que propõe formação para o outro, sem o outro, reproduzindo uma história assentada, predominantemente, na visão do especialista pedagógico que reproduz, acriticamente, as verdades na perspectiva colonialista e "grades curriculares", em detrimento de cosmovisões e saberes de outros povos, silenciados historicamente nas nossas escolas.

A outra abordagem metodológica que conduzirá esta pesquisa é a metodologia de interpretação crítica sobre as relações raciais é uma metodologia decolonial que surge como uma potente forma de contestação a lógica imposta pela colonialidade. Como Abib (2019) afirma, esta construção teórica incorpora as lutas sociais dos povos colonizados, sendo uma eficaz ferramenta de contestação a essa lógica imposta pelo ocidente, a fim de buscar a construção de outra lógica, oriunda do pensamento, da experiência, das lutas, das culturas, das crenças, dos valores e dos sistemas simbólicos dos povos originários, dos povos latino-americanos, africanos e asiáticos, enfrentando as concepções de que os distintos povos não ocidentais seriam bárbaros, atrasados e não-civilizados.

Esta metodologia visa reconstruir o que foi rompido pela colonialidade, como afirma A. Hampaté Ba (2010) voltar as tradições ancestrais, resgatar seus valores fundamentais para reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda, pois a colonialidade e sua educação ocidental, remove as tradições dos povos originários o tanto que for possível para implantar no lugar suas próprias concepções.

A metodologia de interpretação crítica sobre as relações raciais no estudo da literatura infantil afro-brasileira suscita o que o sábio Tierno Bokar citado acima relatava, suscita este retorno a si mesmo, a sua identidade deixando um pouco de ser que somos, as marcas da colonialidade. A literatura pode provocar, promover a construção da identidade e conhecimento de sua história, pois apenas quando os sujeitos sabem quem são, deixarão de serem como fantasmas, invisíveis para a sociedade e para o Estado. Assim, através da arte literária, os sujeitos são capazes de resgatar suas referências, língua, cultura, história, poderão si resgatar, e assim, poderão reivindicar seus direitos.

Este estudo da literatura infantil afro-brasileira visando letramentos desenvolve-se entendendo como é basilar uma educação para as relações étnico-raciais e tem na literatura o instrumento catalisador que busca estimular que as crianças “voltem,

procurem e tomem ou recuperem” a história, cultura e identidade africana, afro-diaspórica negada no currículo oficial e reduzido nas práticas sociais. Destarte, esta pesquisa visa o retorno às origens através da literatura baseado nos fundamentos da ética africana este estudo se estrutura em notório compromisso com as lutas por liberdade, justiça, igualdade, paz, com o engajamento ativo no processo de repensar e reconstruir comunidades, sociedade e mundo afrocentrado, segundo a imagem e interesses mais humanos até então, marginalizados, suscitando nos afro-diaspóricos o respeito aos seus ancestrais, uma existência próspera e dá esperanças promissora aos seus descendentes para que estes possam escrever uma nova história.

3.1 Abordagem e Método da Pesquisa

A pesquisa nas ciências humanas tem suas nuances, pois os fatos humanos são mais complexos que os fatos da natureza; pesquisador e sujeitos da pesquisa são atores sociais. O ser humano é ativo e livre no processo de pesquisa, com suas próprias ideias, percepções, preferências, valores, ambições, perspectivas das coisas. Devido esta complexidade, a fim de estudar a literatura infantil afro-brasileira e seus letramentos, a abordagem que conduzirá este estudo será a qualitativa, pois esta abordagem busca saber a razão das coisas, não a prova de fatos, por meio de métodos únicos, atentando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis considerando que os fenômenos sociais estão inacabados e em construção.

Segundo Ludke e André (1986), esta abordagem envolve a obtenção de dados descritivos, oriundos do contato direto do pesquisador com a situação estudada, destacando mais o processo que o resultado e busca retratar a perspectiva dos participantes. Por isso, entendendo as peculiaridades da pesquisa em ciências humanas, a sua complexidade a abordagem qualitativa é a que melhor se adequar a este estudo. Esta abordagem parte do princípio de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, uma interdependência viva, o conhecimento não se restringe a um conjunto de dados isolados, ligados por uma teoria. Entendendo que os sujeitos da pesquisa não são dados inertes e neutros, estão possuídos de significados e relações que sujeitos concretos constroem em suas ações. Desenvolvendo o estudo no ambiente dos participantes, possibilitando que o pesquisador desenvolva um nível de detalhes sobre

os sujeitos, sobre o local e estar profundamente envolvido nas vivências reais dos participantes.

A metodologia análise de conteúdo tem a comunicação como ponto de partida, ela é feita a partir da mensagem e seu objetivo é a produção de inferências sobre o constructo da pesquisa, a produção de inferências acerca do texto objetivo é a finalidade desta metodologia. De acordo Campos (2004) levantar inferências é mais que produzir subliminares sobre determinada mensagem, mas fundamentá-las com embasamentos teóricos de distintas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa são a observação, roda de conversa, contação de história e a produção autoral das crianças de suas obras. A pesquisa ocorreu na Escola Comunitária Vinte Oito de Agosto, numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental 1. O estudo se desenvolveu durante dois meses entre abril e junho de 2022, com 11 encontros, que foram organizados, ora em dois encontros semanais, ora em um encontro semanal. Os encontros se dividiram em 3 momentos: 1º fase – Encontros de observação; 2º fase – Encontros de contação de história e 3º fase – Escrevendo história.

No primeiro momento da pesquisa, houve os encontros de observação, onde foi observado a rotina escolar em três encontros. No momento seguinte, houve a contação de história de literatura infantil afro-brasileira, foram cinco encontros de contação de histórias, onde as crianças escolhiam as histórias que seriam lidas no dia. Assim, após escolherem o livro do dia, nos organizávamos em círculo e em seguida era feita a leitura da obra pela pesquisadora. Após a leitura, havia a problematização sobre os temas da história e uma produção com desenho ou outras atividades artísticas. No último momento da pesquisa houve 3 encontros, as crianças criaram suas próprias histórias. Elas desenharam os personagens e criaram o texto e no último dia as histórias foram contadas pelas crianças para a comunidade escolar.

As obras de literatura infantil afro-brasileira utilizadas neste estudo foram: As tranças da minha mãe, de Ana Fátima; O diário do espaço, de Cauã Gabriel S. Santos; Gente de cor, cor de gente, de Mauricio Negro; As bonecas negras de Lara, de Aparecida de Jesus Ferreira; Princesas Negras, de Ariane C. Meireles e Edileuza Penha de Souza; Minha

mãe é negra sim!, de Patrícia Santana; e Themba, o menino rei, de Marcos Cajé. A seguir serão descritos estes métodos, o lócus da pesquisa e o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Os livros escolhidos priorizaram autores negros e baianos, por falar do contexto das crianças, assim 3 autores são baianos; há um autor mirim, o Cauã; menino negro, potente e sensível, durante o trabalho com a obra dele, foi falado sobre sua biografia para estimular as crianças e elas se verem por meio dele. Só há um autor não negro, que ironicamente se chama Maurício Negro, mas a sua obra é única, um livro totalmente imagético, mais adiante discorro com mais detalhes sobre estas e as demais obras. Buscou-se livros onde os personagens principais eram negros, com famílias estruturadas, e o crivo de família não é a família tradicional brasileira, mais famílias que dão suporte emocional para as crianças crescerem bem; além disso nas obras escolhidas os personagens não estão em condição de vulnerabilidade social, apesar disso não serem demérito, buscou-se não reforçar um imaginário de pobreza ligado aos sujeitos negros; apenas um livro fala mais explicitamente do racismo, Minha mãe é negra, sim. Os demais tratam a temática racial a partir de outras abordagens; também há o livro As tranças de minha mãe que apresenta elementos da religiosidade afro-brasileira de forma natural e poética com a referência aos orixás Ewa e Oxumaré sem colonizar ou fazer proselitismo através da literatura. Assim, é possível tratar da temática racial sem didatismo, com um texto rico, com beleza e profundidade, sem perder a leveza e a fantasia da infância, tendo em vista que muitas crianças negras já estão atravessadas muito precocemente pela dor.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu numa escola comunitária, fundada em 2003, localizada na região da Península Itapagipana, no bairro do Uruguai, no município de Salvador no ano de 2022. O Uruguai está localizado ao norte da Massaranduba e da Enseada dos Tainheiros, ao sul dos Mares e da Calçada, ao leste de São Caetano e a oeste de Roma, porém os seus limites oficiais, como acontece em muitos locais da cidade, são discutíveis.

O bairro se desenvolveu na década de 1950 num processo de invasões de terrenos alagadiços e da luta de seus moradores, gente humilde e aguerrida, de acordo populares, os moradores mais antigos do bairro, o nome teria sido uma homenagem dos moradores da região à Seleção Celeste de futebol que esteve no Brasil na década de 50. A região começou a ser habitada nos anos 50, quando houve uma migração maciça de moradores do interior do estado para a capital. Grande parte daquela região era mar e terreno de mangue e embarcações transitavam por ali. A região da península era o polo industrial da cidade de Salvador e a região recebia os operários e suas famílias que vinham à Salvador atraídos pelos empregos disponíveis.

O aterramento da região se iniciou nos anos 80, quando os próprios moradores usavam o lixo e o entulho da cidade que a prefeitura descarregava na região. De acordo, o antropólogo Roberto Albergaria acredita que, depois do aterramento e da construção da Rua Direta do Uruguai, os Alagados cresceram e começaram um tipo de construção que adentrou a cidade nos anos posteriores. As construções foram dominadas pela lógica dos blocos cheios de limo, das lajes-lavanderia-salão de festas e com suas dependências anexadas.

O bairro de escassa arborização urbana, poucas praças, tem o shopping Outlet Center, carece de opções de lazer se caracteriza pelos seus pequenos comércios locais e feira de rua. O bairro ficou marcado pelas notícias negativas que eram veiculadas sobre violência e carência da população. Em 1980, recebeu a visita do papa João Paulo II foi responsável por levar a região para o mundo. O pontífice, em sua primeira visita ao Brasil, inaugurou a igreja Nossa Senhora dos Alagados, construída especialmente para recebê-lo. Ainda hoje, a região é marcada por mazelas, como o tráfico de drogas, as chacinhas, inclusive em paredões, uma das poucas opções de lazer para a juventude local. Atualmente, os moradores do Uruguai se organizam politicamente para tentar melhorar as condições de vida do bairro, que ainda sofre com problemas de infraestrutura como asfaltamento, saneamento básico, ruas alagadas, condições precárias de moradia. Uma articulação entre os moradores da península de Itapagipe foi organizada para buscar melhorias para a região. Este compromisso é visível com o desenvolvimento de várias escolas particulares e comunitárias na região como a Escola Comunitária Luiza Mahin e o locus dessa pesquisa Creche Escola Vinte e Oito de Agosto.

3.3 Descrição da Escola e Perfil dos Sujeitos

A Escola Comunitária Vinte Oito de Agosto está localizada na região da Península Itapagipana, no bairro do Uruguai. A modalidade de ensino da escola é educação infantil e ensino fundamental, funciona como ensino regular e integral. Seu projeto político pedagógico está em construção. A escola está localizada em prédio próprio, possui abastecimento de energia elétrica e de água regular. Possui uma sala da diretoria, uma secretaria, uma sala de professores e cozinha, não tem área verde, tem biblioteca. Apesar de a professora falar que a biblioteca está em uso, no período da pesquisa não vi em funcionamento, era uma sala não arejada, sem livros, praticamente vazia. A escola tem 4 turmas da educação infantil, e uma turma do 1º ano do ensino fundamental 1. A escola ainda não recebe auxílio governamental, mesmo sendo comunitária, pois ainda não atende os requisitos necessários para isso. Assim como uma escola particular, cobra uma mensalidade solidária para os alunos. Apesar disso, é uma mensalidade solidária.

A escola através de suas professoras que assumem vários papéis da docência, coordenação, portaria e até ultrapassam os muros escolares levando e buscando algumas crianças em casa, além disso enfrentam várias intempéries, como falta de estrutura adequada, ausência parental e estatal, escassez de recursos, tem sobrevivido pelo árduo trabalho e dedicação das profissionais da educação, que através da perseverança delas abre portas, alumia a vida daquelas crianças, dá possibilidades das crianças serem hoje e no amanhã.

A escola tem um pátio pequeno com brinquedo de parque que não vi sendo usado no tempo da pesquisa, na parte térrea além da sala da coordenação, também tem duas salas de aulas que estão interligadas, assim para ter acesso a segunda a passagem ocorre passando por dentro da primeira. No primeiro andar também há três salas, uma sala de biblioteca e duas salas de aulas, cujo acesso ocorre, igualmente nas salas térreas, passando por dentro da primeira sala de aula.

As paredes térreas do pátio têm figuras de alguns personagens infantis negros e brancos. A sala de aula da pesquisa tem luz baixa, cadeiras muito velhas, enferrujadas, com peças soltas. No fundo da sala há uma estante vazada com prateleiras que ficam livros e materiais escolares. Próximo há um recipiente grande que contém brinquedos, apesar de estarem bons para usos, não funcionavam plenamente. A ventilação é feita por uma

janela. O quadro branco é mediano e desgastado, a sala de aula há poucas imagens, um mural com alfabeto, um quadro de EVA que indica o clima e um cartaz A3 com a imagem das princesas da Disney (Ariel, Bela adormecida, Cinderela e Bela), todas brancas. Não há representatividade negra nas imagens na sala de aula, apesar de ser uma sala com crianças, majoritariamente, negras.

As crianças que participaram desta pesquisa estão inseridas num contexto de violência muito forte, que invade as suas casas com a ação policial e tiroteio nas adjacências de suas casas, ceifando a vida de seus familiares. Seus pais são a grande classe trabalhadora, trabalham no mercado informal, formal e muitas mães são trabalhadoras domésticas ou do lar e ainda há aqueles que estão envolvidos com ações ilícitas. A pesquisa se desenvolveu com a turma de 1º ano turma tinha 12 discentes, mas de frequência irregular, a faixa etária das crianças é de 6 a 7 anos. Uma turma de meninas e com apenas um menino, de crianças, majoritariamente, negras e pardas. São discentes negros com as mais variadas distinções de colorismo negro, contudo, muitas vezes a perspectiva da pesquisadora não coincidia com a das crianças sobre si mesmo, muitos não se identificam com sua etnia, antes a negam e a desqualificam como se tivessem vergonha de sua cor, de si mesma.

3.4 OBSERVAÇÃO

A observação é aquela que considera necessário um certo nível de implicação na atividade do grupo que estudam, de forma a compreender melhor o grupo observado, contudo, sem entrar no centro da atividade, participando do grupo, mas mantendo certa distância. Desta forma, como pesquisadora não foi assumido nenhum papel importante, central na situação estudada. Assim, a observação da prática educativa ocorreu durante os três encontros iniciais.

Segundo Ludke e André (1986), a observação possibilita que o observador tenha um contato direto e prolongado no lócus da pesquisa, permitindo que este se aproxime mais da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, na medida em que o observador acompanha as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, entendendo o significado que eles atribuem a realidade que os cerca e as suas próprias

ações. Esta técnica de observação é muito profícua para descobrir aspectos novos de um problema.

3.5 Contação de História

O ato de contar histórias é um meio de comunicação ancestral, ouvir muitas e muitas histórias é basilar para a formação de qualquer criança. Esta prática surgiu antes mesmo da escrita, porque, desde o início a humanidade sentia a necessidade de repassar, através da oralidade, fatos históricos que faziam parte do passado de cada povo. Segundo o teórico Cleo Busatto (2006, p.20); “o conto de literatura oral se perpetuou na história através da voz dos contadores de história”.

A contação de histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor aqui não se limita apenas à decifração do código linguístico; se refere ao sujeito capaz de interagir com o mundo de forma crítica e singular, de entender-se, de interagir com seus iguais e com a ecologia, além de todas as demandas a existência humana, ou seja, leitura de mundo, como afirma Freire (1988).

Quando a criança escuta uma história infantil sua imaginação suplanta as fronteiras do imaginário e leva-a ao encantamento do seu mundo infantil onde só existem sua mente. As histórias infantis têm poder de auxiliar as crianças em seus temores, traumas, lesões, desafios e dificuldades. Destarte é tão basilar que as crianças tenham contato com o mundo imaginário das histórias. A contação de histórias desenvolve a capacidade cognitiva nas estruturas mentais das crianças, fornece elementos para a imaginação, estimula a observação e facilita a expressão de ideias.

Segundo o autor Bruno Bettelheim (1980), a contação de história oral é uma passagem para o desenvolvimento amadurecimento e sedimentação da individualidade, da autovalorização da importância do futuro feliz, assim sendo leva a renúncia das conexões infantis e promove abertura para o diálogo com a obrigação moral e a convivência social, ajustada na consideração ao outro.

Portanto, a contação de história estimula a imaginação, aguça a curiosidade, desenvolve a capacidade cognitiva nas estruturas mentais das crianças, provê elementos para a imaginação. A contação de histórias pode ser compreendida como arte, porque carrega

significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser humano, suscitando a formação psicológica, intelectual e espiritual do sujeito (FERREIRA E OLIVEIRA, 2020). Assim, o objetivo deste método foi possibilitar o diálogo do conhecimento prévio das crianças acerca das questões étnicas com as histórias narradas, entendendo que esta prática suscita a valorização das diferenças entre os grupos étnicos, culturais, religiosos estimulando a reflexão das crianças a respeito do tema.

4. LANÇANDO SEMENTES

4.1 LEITURA DE MUNDOS

Este capítulo se divide em duas grandes seções, na primeira será descrita as obras e sucintamente a biografia dos autores; a segunda parte será feita a descrição do campo, apresentando o ambiente escolar, a contação de histórias, suas problematizações na roda de conversa e as obras feitas pelas crianças.

4.1.1 Descrição das obras

Cauã Gabriel Silva dos Santos dos autores trabalhados no estudo é a única criança. Cauã é um menino negro, baiano, autor de dois livros, o primeiro livro **O diário do espaço** foi escrito quando o garoto tinha apenas 9 anos e teve ilustrações de Rafael Pereira, produzido pela editora Bonecker kids; o segundo Uma conversa com Deus, foi escrito durante a pandemia.

O livro **O diário do Espaço** conta a história do alegre astronauta negro e mirim, Hector. A história narra a aventura espacial do menino, desde a construção da sua espaçonave, sua viagem pelo sol e demais estrelas, pela lua, até retornar ao planeta Terra, além de narrar seus gostos e encantamento pelas coisas celestiais.

O escritor Antônio Marcos dos Santos Cajé é licenciado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador, tem Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pela Associação Baiana de Educação e Cultura (ABEC) em parceria com a Fundação Visconde de Cairu, mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É colaborador da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB). Possui experiência como professor do ensino médio, administrando as disciplinas: Filosofia e Sociologia e áreas afins. É autor das obras: Afrocontos: ler e ouvir para transformar; Amali e sua história; Zula, a guerreira; Ara, o menino trovão; Akin: o rei de Igbo; Makori, a pequena princesa; Lobo e as princesas; O macaco e a onça; Igbo e as princesas; Mestre Didi: coleção Black Power e Themba, o menino rei.

O livro **Themba**, o menino rei, tem ilustrações de Cao Luis, é da editora Ereginga Educação. A obra apresenta Themba, um alegre e lindo menino negro com seu incrível black power e sua família, os quais moram em Salvador. O livro narra a experiência de Themba com os pais Ron e Monifa e seu avô Didi e vivências na escola. O garoto terá uma aula sobre o continente africano e está muito animado, assim, os leitores viajam através da imaginação da criança para este continente. Desta forma a obra vai apresentando um pouco da África através das imagens quando o menino se imagina voando sobre a Montanha Chappal Waddi na Nigéria, ou quando ele se vê correndo no pátio do Castelo de Djenné em Mali, ou nadando no Rio Nilo e voando nas costas da grande águia-negra. Na escola, Themba canta sobre sua ancestralidade e negritude, aprende sobre África e compartilha os saberes que aprendeu com seus pais e avós. A obra apresenta três QRs Codes com cenas de Themba e de sua família para pintar, com uma música que o personagem canta na história e com o glossário de algumas palavras que estão na história.

O livro **Princesa Negras** foi escrito pelas autoras negras Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, tem ilustrações de Juba Rodrigues e foi produzido pela editora Malê mirim. Ariane Meireles é professora, mestra em Política Social e doutora em Ciências da educação. Atua nos movimentos sociais de negras, negros e LGBT. Edileuza Souza é doutora em Educação e comunicação. Autora e organizadora da Coleção: "Negritude, cinema e educação - caminhos para implementação da lei 10.639/2003".

A linda obra Princesas negras apresenta um outro paradigma de princesas, diferente daquelas comuns em contos de fadas, as princesas negras. Elas para serem vistas, precisam ser sentidas antes por sentimentos nobres como a solidariedade, a simplicidade e a sabedoria. O livro enaltece a pele escura, sua ancestralidade e resistência. Também destaca o cabelo crespo, suas possibilidades e enfatiza o poder feminino das mulheres negras. A obra só apresenta imagens de meninas e mulheres negras, é rica em imagens, mulheres com seus turbantes, penteados, tranças, black power, além de trazer imagens de mulheres potentes como Ângela Davis.

O livro **Minha Mãe é Negra Sim!** Foi escrito pela autora negra Patrícia Santana, gestora numa escola municipal em Belo Horizonte. A autora mineira, belo-horizontina, nascida e criada em Belo Horizonte, Patrícia Maria de Souza Santana, além de escritora

é docente da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, atuou também como Diretora da Escola Municipal Florestan Fernandes. Foi graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, compõe o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. A autora é mestre em Educação pela UFMG, com a dissertação Professores (as) negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação, defendida em 2003, em que faz um estudo das diferentes visões e posicionamentos de profissionais do ensino frente à questão das relações raciais.

O livro conta história do menino negro Eno que sofre uma experiência de racismo na escola, realizado pela professora que exigiu que a criança pinte sua mãe com lápis amarelo, apesar da mãe da criança ser negra. Eno não desenhou nada e desenvolveu uma tristeza profunda, sem ânimo para se relacionar com sua família, para comer e até sem vontade de ir para escola, criando desculpas para não ir.

Eno também sofria racismo de seus colegas, mas o fato disso ser realizado por sua professora, o levou àquele quadro. Após uns dias de dor e silenciamento, o garoto conversa com seu avô, contando para ele o que pesava o seu coração. O ancião, diante do exposto, fala sobre o passado e presente, sobre racismo, do orgulho de sua família, além de ratificar que a beleza do mundo está nas diferenças e afirmando como a criança era a alegria de sua família.

A conversa com o avô foi renovadora, o catalisador que Eno precisava para enfrentar a situação de racismo na escola. Assim, a criança fez um desenho de sua mãe como ela era, uma mulher negra e entregou para a professora cheio de orgulho de si, de sua ancestralidade e se aceitando como ele era.

A obra As Tranças de Minha Mãe ou *My mom's braids* foi escrito por Ana Fátima Cruz, esta é uma educadora negra, soteropolitana, pesquisadora, escritora, filha do Ilê Axé Iboro Odê e ativista do movimento negro. A teórica é licenciada em Letras Vernáculas, especialista em Docência do Ensino Superior e mestra em Crítica Cultural pela UNEB – Universidade do Estado da Bahia, atualmente é doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários pelo Programa crítica cultural também pela UNEB.

O livro teve as ilustrações de Quézia Silveira, publicado pela Editora Uirapuru, em 2018. A obra conta a história do menino negro Akin e de sua família. A obra apresenta a

família do menino e trata das relações de afeto deste com seus pais Najuma e Amin, afeto que é tecido, desenvolvido através dos fios de cabelo. Assim, esta doce história narra as brincadeiras, sonhos de Akin, o menino guerreiro, sob as tranças de sua mãe que lhe dá a trajetória dos que já foram e o caminho de liberdade, afeto e resistência a seguir, é uma obra de conexão, olhos nos olhos e sensibilidade através de tranças, toque e do olhar. O garoto desfruta do colo, carinho e cuidado parental expresso em falas e imagens. Ele sabe sua história e não está num lugar de dor, mas de uma criança que recebe e repassa amor e que conhece o passado de sua família.

A obra apresenta aspectos da identidade negra o cabelo como destaque e beleza, a mãe um dos personagens centrais ora está de tranças, ora usa turbante. O cabelo crespo com suas muitas nuances de tranças, búzios, dreads, turbantes está, docemente, na obra como uma entidade bela e poderosa que representa a aceitação, o resgate da história, como uma construção de carinho entre mãe e filho. O cabelo crespo que muitas vezes está no lugar da dor, da vergonha, da negação, através dos personagens Akin, Najuma e Amin tem sua beleza, resistência e valor evidenciados.

A obra apresenta a ancestralidade e elementos da religiosidade afro-brasileira de forma natural e poética com a referência aos orixás Ewa e Oxumaré sem colonizar ou fazer proselitismo através da literatura. Família estruturada, não porque apresenta pai e mãe, mas porque não está em situação de vulnerabilidade social ou emocional, fornecendo um ambiente de afeto sadio para o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, além de não reproduzindo a lógica comum vista nas produções literárias de outrora de estar no lugar da ausência.

A obra **As Bonecas Negras de Lara** foi produzida pela escritora e professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira tem doutorado e Pós-Doutorado pela University of London/Inglaterra. É professora Associada da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ministra aulas no curso de Letras na Graduação e Mestrado. A obra foi publicada em 2017, na cidade de Ponta Grossa, pela editora ABC Projetos e teve como ilustrador Élio Chaves.

O livro apresenta três crianças negras, Lara, Paula e Sérgio de diferentes tonalidades e suas experiências com bonecas, principalmente, bonecas negras. O primeiro relato é feito por Lara que convida seus amigos para irem à sua casa brincar, ela lhes apresenta a sua coleção de bonecas e começa contando a história da Abayomi que aprendeu com sua

a sua bisavó, a qual aprendeu com sua mãe. A obra faz um breve relato histórico, mas de forma lúdica e natural para uma obra infantil, falando sobre a origem dessas bonecas que começa com a vinda compulsória dos africanos e africanas para o Brasil.

Em seguida, há o relato de Sérgio, o qual conta sua divertida vivência no parque que ao fazer amizade com uma menina no ambiente, juntos brincam e trocam os seus brinquedos, suas bonecas, bonecos e carrinhos. O último relato é feito por Paula, que explica acerca sobre o desenho da boneca que ela mais as suas colegas e os seus colegas pintaram na sala de aula. As crianças receberam de sua professora a imagem de uma boneca e um boneco em branco que não tinham cabelos. As crianças deveriam pintar a boneca de acordo a sua pele e desenhar seu cabelo tal como era o seu. Assim, as crianças pintam e desenham nas bonecas e bonecos como estas mesmas são, com seus distintos tons de pele e cabelos. No final da aula, a professora fez uma exposição das produções da turma. Ao final, o livro apresenta três atividades em anexo para ser feita na sala de aula com as crianças.

O livro **Gente de Cor, Cor de Gente** de Maurício Negro foi a única obra escrita sem palavra, apenas feitas com imagens e também a única obra de um autor de fenótipo branco. O autor e ilustrador é paulistano, nascido em 1968, formou-se em Comunicação Social pela Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM. Ilustra e faz design editorial desde meados dos anos 1990. Publica como escritor desde 1998. O autor é um artista que se identifica bastante com temas mitológicos, ancestrais, ecológicos, populares, identitários e relacionados às expressões e raízes da cultura brasileira.

O livro apresenta sempre um binômio com personagens fazendo cenas iguais, mas eles são de cores diferentes, assim, a imagem sempre há uma pessoa negra e outra pessoa ora branca, azul, rosa, verde, amarela, laranja, albina, lilás fazendo exatamente a mesma ação. A obra apresenta cenas, expressões e ações do cotidiano comum a ambos os sujeitos. Apresenta apenas as faces das pessoas em pares de sujeitos. Desta forma, mostra pessoas sérias; enfurecidas; sentindo frio; comendo; sorrindo; assustado como uma aranha; soprando uma bexiga; tomando sol; com febre alta; com um corte no dedo; travestido de pintura étnica; e por último na face do homem negro e do sujeito branco, em seus rostos há vários corpos de cores distintas compondo os rostos dos sujeitos.

4.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO

4.2.1 Contação de história e contações de si

Esta seção se divide em duas fases a primeira apresentará a leitura do contexto do ambiente escolar, em seguida a segunda fase trará a contação de história, problematizações, trazendo os diálogos desenvolvidos pelas crianças e pela pesquisadora, e as produções literárias construídas pelas crianças.

4.2.2 Leituras prévias

A pesquisa ocorreu na Escola Comunitária Vinte Oito de Agosto, durante dois meses entre abril e junho de 2022, houve 11 encontros, que foram organizados, ora em dois encontros semanais, ora em um encontro semanal. Os encontros se sucederam em 3 períodos: 1º fase – Encontros de observação; 2º fase – Encontros de contação de história e 3º fase – Escrevendo história.

A sala de aula era pouco iluminada, tinha um chão de piso vermelho quadriculado, as carteiras são velhas e a maioria estão quebradas. No fundo da sala há uma estante onde fica os livros e duas caixas onde ficam os brinquedos. Os brinquedos não estão em bom estado de conservação, mas ainda assim as crianças brincam com ele. Nas paredes há poucas imagens, há um adesivo das principais princesas da Disney Cinderella, Branca de Neve, Jasmin, Aurora e Ariel. Também há um silabário, calendário de dias da semana e clima, cartaz de figuras geométricas, cartaz de aniversariantes, cartaz com numerais e dos ajudantes do dia. Em outros, ambientes da escola há desenhos infantis, predominando a imagem de crianças brancas.

O primeiro momento foram os encontros de observação, onde foi acompanhada a prática educativa e as interações entre as crianças e a professora. A fim de haver uma familiarização do contexto escolar, minimizar os estranhamentos e ter maior naturalidade nas trocas entre a pesquisadora e as crianças participantes da pesquisa.

No primeiro momento, sou apresentada aos ambientes da escola e também a turma. Em seguida, a professora começa a contar a história A descoberta de Isaac, de Ivalda Rocha, o ilustrador é Robson Olivieri, é um momento de muita interação, onde do começo ao final da história, as crianças são estimuladas a participarem e suas vivências são

relacionadas a história. Após a contação de história as crianças fazem atividades da coleção sobre o livro. No dia seguinte, a turma está tranquila e faz uma atividade de lista sobre o livro A descoberta de Isaac, elaborando uma lista dos brinquedos da história. Em seguida, fazem atividade no livro sobre a literatura e também outros temas tendo a história como pano de fundo.

No livro lido pela professora não há personagens negros, o protagonista, Isaac, é um menino branco, loiro, cabelo liso e olhos azuis, mora num sobrado, num local não periférico numa cidade fictícia, a cidade Das Luzes. Pró elenca as semelhanças das crianças a Isaac, contudo ignora as diferenças étnicas e sociais. O pandeiro tão comum na nossa cultura, usado em diversas formas de música brasileira, como samba, choro, coco e capoeira, contudo isto não é apresentado. Toda a leitura feita pela professora da turma fica alienado da realidade dos alunos e da cultura afro-brasileira.

4.2.3 Lendo histórias

O segundo momento da pesquisa é a fase de contação de história. Este momento será feito de forma sucinta, contudo as falas das crianças serão apresentadas na íntegra no apêndice. Antes de começar a contação de história, observo a turma, converso com eles, ouço, até começar as atividades. A professora me dá total liberdade para trabalhar com a turma, normalmente, me deixa só com as crianças. Sentamo-nos em círculo e é feita a apresentação das obras para as crianças e elas escolhem o livro e então, começamos a leitura. O primeiro livro a ser lido foi o Diário do Espaço, de Cauã Gabriel Silva dos Santos.

As crianças ouvem, mas aparentemente não estão atraídas pela história, contudo uma criança desde o início se empolga quando o astronauta Heitor se descreve como menino negro, esta fala prendeu a atenção da criança do começo ao fim da contação. Todos ouvem a história, conversamos sobre a história e quais profissões as crianças pensam exercer no futuro, um diz que quer ser astronauta, outro policial, médica veterinária, técnica de enfermagem, trabalhar numa cafeteria, médica. Logo em seguida, discutimos sobre a obra, as crianças também produziram um desenho livre sobre a história, mas este não foi analisado, apenas os diálogos posteriormente.

No encontro seguinte antes de começar a contação de história, tenho conversas aleatórias com as crianças, elas falam sobre suas famílias, sobre a violência física, material, alienação parental, sonhos que lhes atravessa, falamos sobre questões raciais positivando a imagem das crianças sobre o que é preto, o que é escuro, como a noite, chocolate, feijão, seguimos numa conversa e logo mudamos de assunto. Em seguida, é apresentado o livro para as crianças, elas por meio de votação escolhem o que será lido, o livro escolhido foi *Princesas Negras*.

Antes de iniciar a leitura do livro conversamos sobre como a leitura de livros não se dá apenas pelas palavras, mas também pelas imagens, como as ilustrações e expressões faciais dos personagens nos contam também algo sobre o livro, assim como nossos rostos contam quando estamos tristes, alegres, enfurecidos, mesmo sem falar nada, assim, as crianças contam as experiências delas sobre isso.

Em seguida, é feita a introdução da história e pergunto como uma princesa é para vocês? Como é a aparência das princesas, as crianças apresentam como acham que é a aparência das princesas.

Após este momento, é feito o reconto e conluo parafraseando o livro dizendo que há muitas princesas espalhadas por aí, como aquela sala *cheia de princesas e príncipe* e conluo a leitura. Em seguida, vamos ler o outro livro que deu empate com *Princesas Negras*, **Gente de Cor, Cor de Gente**.

O encontro seguinte começamos conversando sobre como foi o final de semana das crianças, elas partilham as experiências delas e depois os livros são apresentados as crianças. Elas escolhem o livro **As Tranças da Minha Mãe**, da autora Ana Fátima. Após o término da contação, conversamos sobre afeto e que podemos receber o afeto materno de outras pessoas que poderão nos amar também com o carinho.

Após este momento, novamente, voltamos para recontar as histórias já vistas, seguimos com a releitura de **Gente de Cor, Cor de Gente**, livro que apresenta cena iguais, mudando somente a cor da pele dos personagens. Seguimos com as crianças lendo as imagens, ao finalizar falamos sobre ancestralidade, sobre identidade e diferença; apesar dos personagens serem diferentes, eles vivenciam as mesmas experiências, sentem dor, alegria, medo.

Após a contação e diálogo as crianças vão retratar o que mais gostaram da história, então uma das crianças faz o desenho da história **As Tranças de Minha Mãe**, onde essa personagem usa tranças, turbante, dreadlocks, contudo a criança resolve fazer o cabelo da personagem liso. Quando questionada, a criança diz eu estou desenhando a minha família. Assim, seguia com todas as crianças ao desenhar a personagem negra da história mudam as características da personagem ou deixa o seu cabelo dela alisado, ou mudam a cor do cabelo para loiro, rosa ou mudam a cor da pele da personagem, nenhuma criança fez a personagem com tranças, embora este seja o título do livro, nem com turbante, o mais próximo que chegou foi uma menina que resolveu fazer a personagem com o cabelo cacheado.

No encontro seguinte a história contada para as crianças é **Themba, o Menino Rei** de Marcos Cajé. Começo fazendo uma série de perguntas introdutórias para a história, sobre como elas descreveriam um rei ou príncipe. Após este momento seguimos com a contação. Logo após encerrar a leitura, há a introdução da outra história escolhida no dia **Minha Mãe é Negra, Sim!** Obra de Patrícia Santana.

No encontro posterior começamos a conversa perguntado *quem já brincou com bonecas negras?* A turma fica dividida, alguns já brincaram outros não, temos a discussão levantada pelas crianças se meninos podem ou não brincar de boneca, afirmo que não há problemas meninos, assim como as meninas brincarem de bonecas. Finalizada a introdução, o livro **As Bonecas Negras de Lara**, de Aparecida de Jesus Ferreira. O livro é aberto e logo após as primeiras palavras serem ditas fazendo a leitura de palavras e de imagens, destacando o quão lindo é a variedade de cabelos da coleção de bonecas negras de Lara.

Após este momento, a partir da história conversamos sobre o único “lápiz cor de pele” e os distintos tons de pele e as crianças vão fazer um autorretrato, contudo, o que se houve mesmo após a conversa sobre os vários tons de pele é “me dá cor de pele”, “quem tem cor de pele?” Novamente intervenho falando sobre os vários tons de pele e vários lápis tons de pele, porém quase todas as crianças pegam o lápis de cor rosa “o lápis cor de pele” para se representar. Um menino que pinta a si de marrom, vira para o seu desenho e fala “o meu tá todo feio, tá parecendo chocolate”, intervenho perguntando *e chocolate é bom ou ruim?* Ele responde é bom e fala que algumas crianças num outro dia chamou a pintura que ele fez dele na cor marrom de feio. Essa mesma criança pinta a si mesmo

com olhos verdes, segundo ele “tô pintando assim, com olhos verdes só pra dá um charme”, embora seus olhos naturais sejam castanhos escuros. Todas as meninas com variados cabelos, crespos, cacheados, de tranças, ondulados resolvem fazer o seu cabelo liso, e algumas destacaram que queriam fazer seu cabelo como a Arlequina. Assim, com muitas inquietações, falas surpreendentes e reveladoras é finalizado o trabalho de contação de histórias, com um grande desejo de continuar lendo e lendo, até a nevoa branca que encobre as vistas daquelas crianças e macula a sua imagem de si e da comunidade negra e de toda a sua cultura e história seja dissipada.

4.2.4 Escrevivências Infantes

Esta seção apresentará os livros produzidos pelas crianças, após os encontros de contação de história, houve a última fase, que foi a elaboração dos livros pelas crianças, a partir dos referências das histórias de literatura infantil afro-brasileira. As crianças fizeram os desenhos e toda a história de seus livrinhos. Estes foram **Ana Docinho**, as autoras foram Beatriz, Júlia e Lunna Sofia; **O Jogo de Pedro** de Francisvan e Ana Júlia e **Cabelos Dourados Lindos** de Isabela, Ana Bella e Daniele. A apresentação das escrevivências das crianças, será seguida da análise dessas produções.

Desenho 1 – Livro Ana Docinho 1

ANA DOCINHO

BEATRIZ, JÚLIA, LUNNA SOFIA



ANA DOCINHO GOSTAVA MUITO DE COMER DOCES.

Fonte: próprio autor

Desenho 2 – Livro Ana Docinho 2

**A SUA MÃE BRIGOU COM ELA, PORQUE
COMER DOCES DE MAIS PODIA
PREJUDICAR SEUS DENTES.**



Fonte: próprio autor

Desenho 3 – Livro Ana Docinho 3

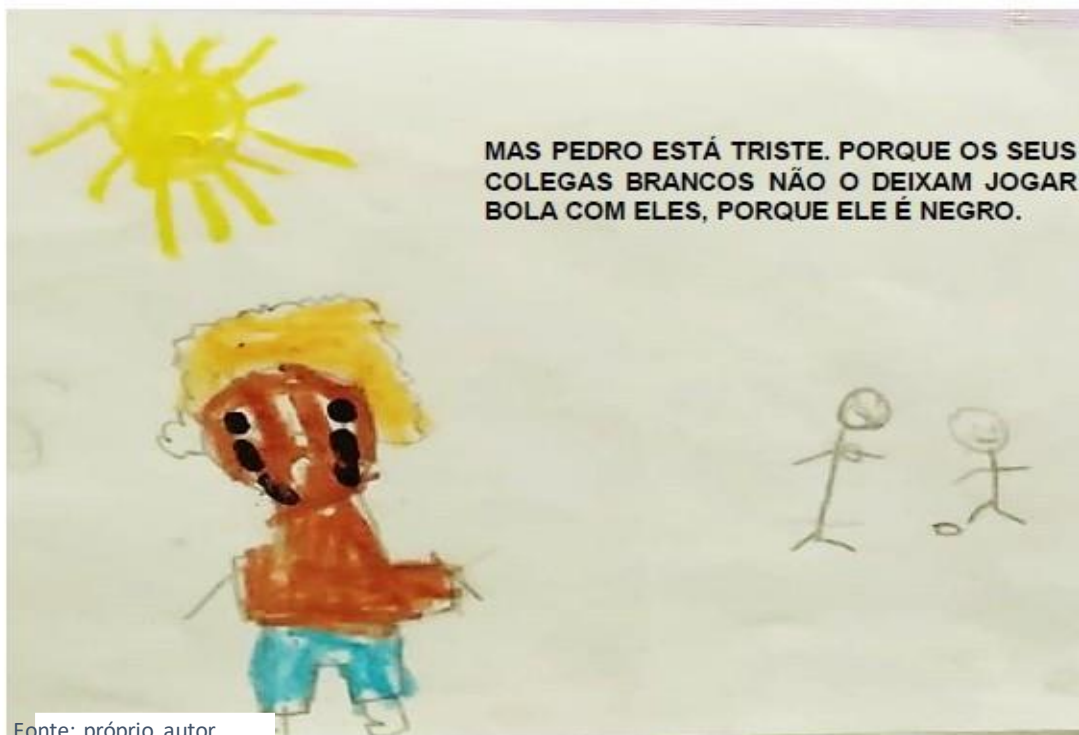


AGORA, DOCINHO COME FRUTAS E DOCES.

Fonte: próprio autor

Desenho 4 – Livro O Jogo de Pedro 1

O JOGO DE PEDRO



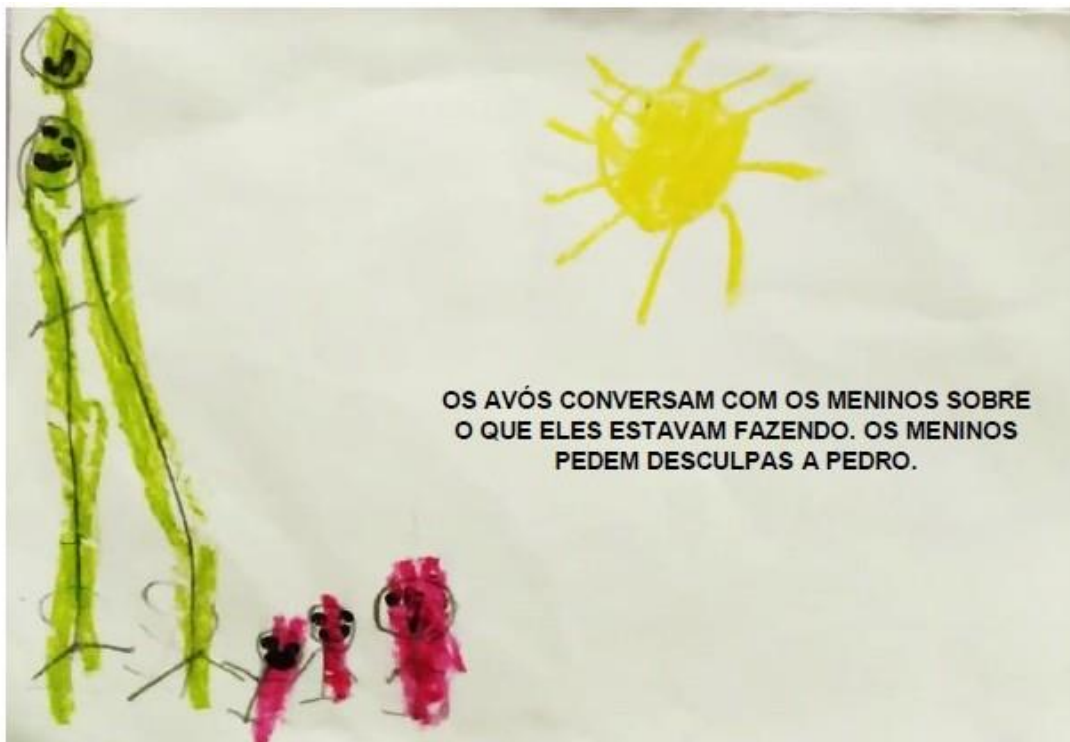
Fonte: próprio autor
Fonte: próprio autor

Desenho 5 – Livro O Jogo de Pedro 2

Desenho 6 – Livro O Jogo de Pedro 3



Desenho 7 – Livro O Jogo de Pedro 4



Desenho 8 – Livro O Jogo de Pedro 5



Fonte: próprio autor

Desenho 9 – Livro Cabelos Dourados Lindos 1

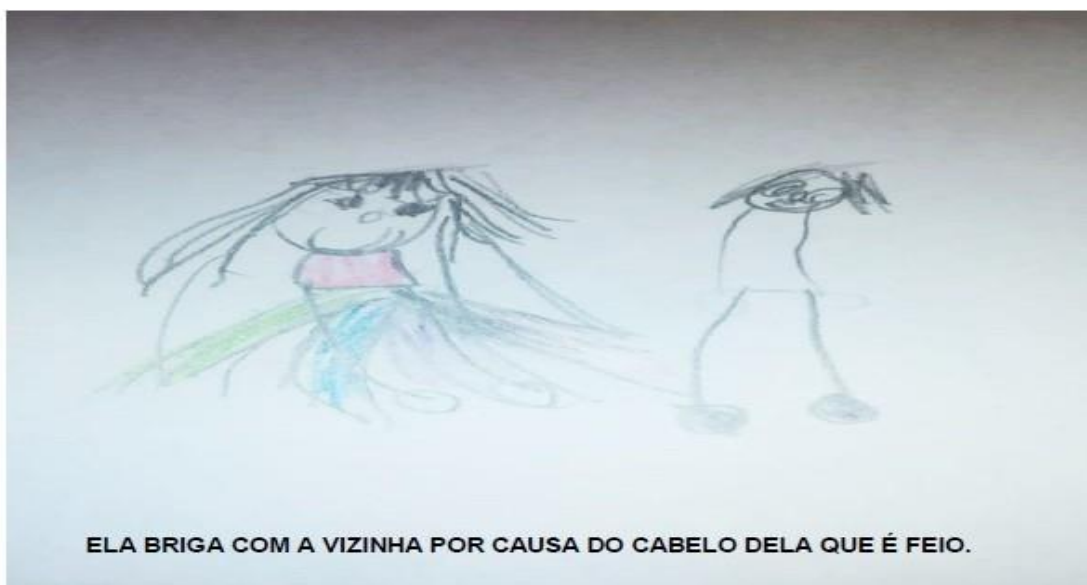
CABELOS DOURADOS LINDOS

ISABELA, ANA BELLA E DANIELE



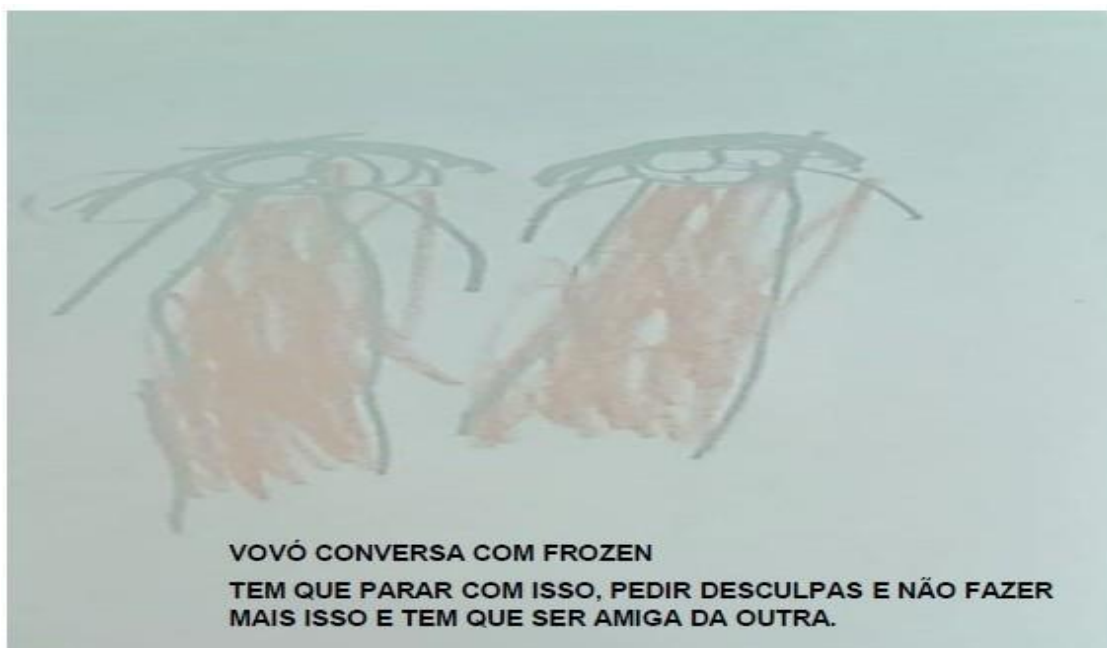
Fonte: próprio autor

Desenho 10 – Livro Cabelos Dourados Lindos 2



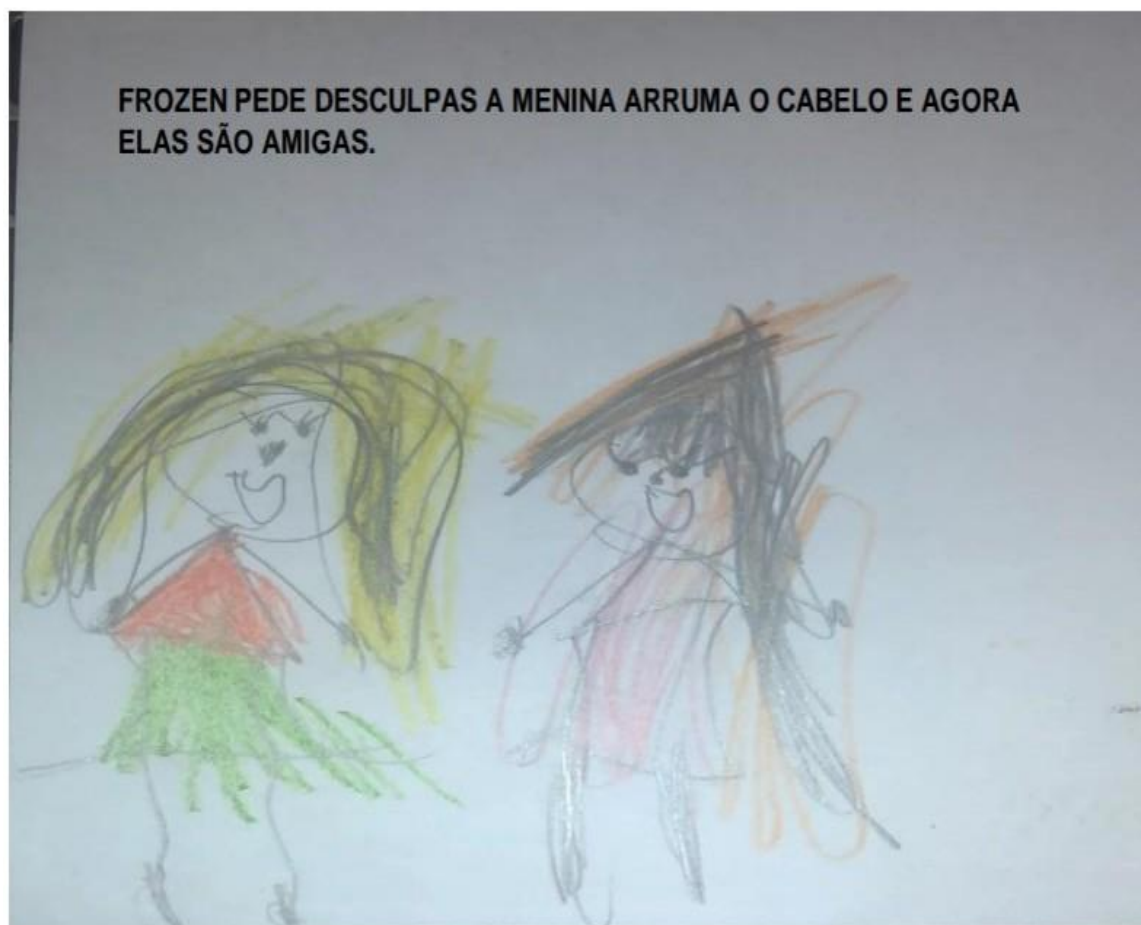
Fonte: próprio autor

Desenho 11 – Livro Cabelos Dourados Lindos 3



Fonte: próprio autor

Desenho 12 – Livro Cabelos Dourados Lindos 4



Fonte: próprio autor

5. GERMINAÇÃO

A análise deste estudo será feita em dois momentos: no primeiro será apresentado as falas das crianças divididas em três categorias: Corpo, cabelo e estética; Pele e por último Questões de caráter e Beleza. O segundo momento da análise será sobre as produções literárias das crianças. É utilizado o recurso do itálico para marcar a fala da pesquisadora no momento de contação e nas conversas na sala de aula, as aspas para identificar a fala das crianças.

5.1 ANÁLISE: VOZES INFANTES

As falas coletadas nesta primeira fase foram espontâneas, sem atribuição de juízo de valor ou moralidade, apenas cabia diante delas a problematização, sobre o porquê daquela ideia, sem esperar uma resposta das mesmas, somente levar a reflexão individual e coletiva com os pares. Esta seção se dividirá em 3 subseções: Corpo, cabelo e estética; Pele; e Questões de caráter e beleza.

5.1.1 Corpo, cabelo e estética

Esta seção reunirá as falas das crianças sobre corpo, cabelo e estética a partir da contação das obras de literatura infantil afro-brasileira, relacionando com os conceitos da teórica Nilma Lino Gomes.

A construção da identidade negra no Brasil, o movimento de rejeição e aceitação que a sociedade faz deste grupo e que estes sujeitos fazem de si mesmos está baseado em um universo mais amplo, que incluem dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas enraizadas no conceito sociológico de raça. O processo de distanciamento e aproximação social entre negros, brancos e não negros evidencia como estes grupos sociais se reconhecem a si mesmos e aos outros, está assentado em relações de poder, numa falaciosa construção sociopolítico-cultural da supremacia da raça branca e inferioridade da raça negra.

Estas questões são visíveis em um dos livros mais aclamados pelas crianças, inicialmente, para nossa contação foi **Princesas Negras**, antes de começar a história perguntei às crianças *como são as princesas?*

As crianças responderam: “chique, bonita, com um vestido bonito”. Um menino responde “preta, negra, bonita”, uma outra menina intervém, “mas a Cinderela é branca, toda branca. Uma criança responde “o cabelo é marrom, as demais falam respondem é amarelo, cabelo loiro, como a Bela, a Cinderela, como o cabelo da Rapunzel” disse uma das crianças. E os olhos, questiono, em unanimidade as crianças respondem, “os olhos são azuis”.

Continuo questionando as crianças, *como seria as suas princesas?*

O único menino da turma descreve a sua princesa como “uma menina negra com os olhos azuis, bonita, cabelo loiro, liso”, diz rapidamente, muito seguro. Todas as meninas descrevem que “o cabelo seria liso, pranchado, só uma disse que seria o cabelo cacheado como o dela” (que é um cabelo liso, com discretas ondulações que fazem cachos). Assim, embora diga que quer o cabelo cacheado, é a partir de seu referencial de um cabelo quase liso, não o cabelo enrolado de molinhas.

Nesta perspectiva, o olhar sobre o corpo negro é normalmente atravessado pela ideologia do embranquecimento, é um processo identitário que a aceitação da beleza negra passa pelo tratamento dado ao cabelo crespo e ao corpo negro. Enxergar beleza no seu corpo e nos seus traços naturais é um resgate da autoestima e da subjetividade aviltada pela racialização. Logo, quando um menino descreve uma princesa como uma menina negra, a outra criança contesta e entende que as princesas têm que ter o perfil das princesas da Disney, o perfil eurocêntrico da Bela, Cinderela, Rapunzel. As crianças não enxergam beleza em si como crianças negras, logo, misturam elementos de sua identidade com a identidade branca, desta forma, a princesa na descrição da maioria das crianças é “uma menina negra com os olhos azuis, bonita, cabelo loiro, liso”; o cabelo é liso ou pranchado, a única criança que admite que a princesa pode ter o cabelo cacheado como o dela, que é um cabelo liso, com discretas ondulações que fazem cachos. Assim, embora diga que quer o cabelo cacheado, é a partir de seu referencial de um cabelo quase liso, não o cabelo enrolado de molinhas.

Continuamos a conversa e falamos sobre os cabelos das princesas negras e suas possibilidades, de birotos, cacheadas, tranças, crespas,

É todo pra cima diz um aluno se referindo ao cabelo, é sim, concordo, o cabelo crespo, black power é dessa forma, pode ser de dreads looks, com turbante, “de tranças” infere um aluno.

Diante das falas, pergunto às crianças *“se a princesa não pode ser como eu, com a pele negra, cabelo de tranças, black ou crespo”*, logo vem as respostas das crianças “não”. Assim, princesas negras com pele e traços negros no cabelo, no nariz e corpo fica

restrito ao livro e não no imaginário das crianças que é marcado pela branquitude, ou seja, o mundo branco, com seus valores, estética, ethos e cosmogonia, domina e contém o corpo negro fragmentando-o e alienando-o de si mesmo (FERREIRA, 2020). Desta forma, o sujeito negro tem uma construção corporal penosa, marcada pela negação, um conhecimento de si em terceira pessoa, uma constituição de si atravessada por incertezas, sofismas e desconhecimento de sua própria história. As crianças precisam conhecer e naturalizar as possibilidades de ser do corpo, do cabelo crespo e da existência negra, se conhecendo para se respeitar e amar.

Ao fazer a leitura da história **Tranças da Minha Mãe**, faço a introdução da história perguntando às crianças: *alguém aqui já quis mudar seu cabelo?*

As crianças respondem “eu quero meu cabelo de trança igual a você”; outra aluna diz “eu escolho meu próprio cabelo”; outra aluna diz que quer o cabelo de tranças, assim, somente três crianças querem usar o cabelo natural, quer seja de tranças ou o próprio crespo, e as outras quatro meninas preferem o cabelo liso ou pranchado.

Diante das respostas, pergunto *por que vocês querem mudar seus cabelos?*

Imediatamente, uma aluna responde, “porque o nosso cabelo é feio”, questiono *por quê? Por que quer alisar* “porque nosso cabelo é preto”, justifica a aluna, sigo na conversa querendo saber o porquê de querer alisar, pergunto *agora como o cabelo de vocês é não é bonito?* Eles afirmam que “sim, é bonito”. Sigo, e pergunto: *precisa alisar pra ficar bonita?* As meninas ficam hesitantes, mas respondem “não” é uma fala coletiva, porém uma segue, “mas eu quero alisar o cabelo”.

Ao introduzir o livro **Minha Mãe é Negra, Sim!** Questiono mais uma vez as crianças *se algumas delas já quiseram mudar alguma coisa em si?* Algumas meninas dizem que “sim”, que querem ter o cabelo liso, querem ter o cabelo como o da personagem do universo DC, Arlequina.

Após, a leitura do livro **As Bonecas Negras de Lara**, as crianças fazem um autorretrato, ao falar sobre o seu desenho, um aluno diz:

“Tô pintando assim, com olhos verdes só pra dar um charme”, embora seus olhos naturais sejam castanhos escuros. Todas as meninas com variados cabelos, crespos, cacheados, de tranças, ondulados resolvem fazer o seu cabelo liso, e algumas destacaram que queriam fazer seu cabelo como a Arlequina.

O cabelo crespo é sempre uma questão, apesar das crianças da história serem negras, das personagens lidas terem o cabelo crespo, as meninas negras olham para si e estão insatisfeitas, querem alisar, elas não gostam de si, querem ser como a Arlequina, elas

estão alienadas da sua própria imagem. As crianças seguem em negação de si, de sua cor, de seu cabelo crespo, o qual é uma das maiores expressões e suporte simbólico da identidade negra no Brasil, possibilitando a construção da beleza negra, a partir de outros referenciais afrocêntricos.

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, 2003, sp)

Antes de começar a leitura do livro **Themba**, começo com a pergunta: *como vocês descrevem um rei ou príncipe na sua cabeça? Ele é alto ou baixo, gordo ou magro, rico ou pobre, negro ou branco, cabelo liso ou crespo.*

As crianças rapidamente respondem e o perfil do rei é bonito, alto, magro, rico, branco, titubeiam um pouco sobre o cabelo, mas quando devolvo a pergunta *liso ou cacheado, cabelo preto ou loiro*, e eles optam por loiro de cabelo cacheado.

Após, as crianças falarem, sigo descrevendo o personagem principal do livro para crianças e mostrando para elas, que ele é totalmente diferente do rei descrito por eles, porque ele não é branco, nem loiro, mas um menino negro de cabelo crespo.

Na descrição das crianças o rei, o príncipe não são negro, ele é branco e tem traços europeus! O menino negro pinta os olhos de verdes, “para dar um charme” Mesmo sendo crianças negras, elas não se veem como princesas e príncipes, reis e rainhas, o perfil do que é valoroso, bonito, da realeza elas conhecem e para as mesmas elas não têm este perfil. De acordo, a teórica Nilma Lino Gomes (2020) a rejeição ao cor negro perpassa várias esferas sociais, a dinâmica de aceitação e exclusão dos sujeitos negros faz parte da condição do negro diaspórico ou em África.

Este contínuo conflito desenvolve-se socialmente vivenciado e aprendido nas relações sociais externas (espaços de ensino, religiosos, de lazer, trabalho) e nas relações familiares, ainda que seja uma família negra que valoriza e afirma a cultura negra. Pois mesmo os lares que afirmam a cultura afro são afetados pela representação e representatividade do sujeito negro na mídia, os espaços de poder que ocupam no dia a dia, a imagem positiva ou negativa construída dos personagens nas novelas, nos telejornais sensacionalistas que exploram a imagem das pessoas em condição de

vulnerabilidade social ou carcerária, reforçando um imaginário perverso destes sujeitos. Importa como o corpo negro é apresentado nestes espaços, como as marcas identitárias são valorizadas ou invisibilizadas, como o cabelo negro é mostrado, enaltecido ou não, a valorização dos sinais diacríticos e da herança cultural afro-brasileira. Todos estes fatores fomentam o conflito que os sujeitos negros vivenciam não só de aceitação, porém de autoaceitação e rejeição, de seus traços, história, cultura e beleza. Num desafio de encontrar amor e beleza onde afirmavam categoricamente não haver.

5.1.2 Pele

Esta seção abrigará as falas das crianças sobre pele durante a interação com as literaturas e nas produções após a contação de histórias relacionando com os conceitos do teórico Kabengele Munanga e da teórica Nilma Lino Gomes.

A perspectiva ocidental sobre o mundo desenvolveu o conceito de raça, criou a raça negra, classificando, hierarquizando e desumanizando seres humanos para servir aos fins do capital. Segundo Munanga (2004) a classificação da diversidade humana em raças diferentes, os conceitos e as classificações são ferramentas para operacionalizar o pensamento. Este era o propósito a que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teria servido, o que desencadeou a estrutura de hierarquização que traçou o caminho do racismo. Desta forma, no século XVIII, a cor da pele foi considerada um critério basilar, separatista entre as raças, dividindo a espécie humana em 3 raças: branca, negra e amarela.

Neste contexto de sociedade racializada, as crianças vão se descobrindo, se identificando ou rejeitando a si mesmas, de acordo com os marcos identitários que elas atribuem mais valor e importância. Assim, durante a leitura do livro **Princesas negras** uma criança me abordou e disse

“Você é escurinha igual a minha mãe”, diz um aluno; outra criança diz, “minha mãe é toda preta”, “eu puxei ao meu pai, ele é assim”, assim como pergunto, negro ou moreno? O menino negro responde “ele é moreno como eu”, responde o menino negro.

Ao fazer a leitura do livro sem palavras **Gente de cor, cor de gente**, há uma intensa participação das crianças lendo as imagens. Pergunto acerca das imagens, *o que vocês estão vendo aqui?*

As crianças respondem “uma gente preta e uma branca”, um garoto responde “a pele dela tá pintada (de preta)”, uma menina intervém explicando para o coleguinha “é a cor da pele dele mesmo”. Uma criança fala “ela é preta, você é marrom”, ratifico que sou negra também. Uma aluna intervém e fala “eu sou branca, eu sou branquinha, eu sou branquinha”, estou distraída por uma situação com outra criança e a aluna segue insistindo “pró minha cor é branquinha forte”, outra criança fala “eu sou moreno”, “o que é moreno?”, alguém pergunta “outro fala eu sou preto-moreno”, de novo a colega pergunta “o que é moreno?” e eu também questiono *o que é moreno?* Uma das crianças respondem “morena é uma cor de pele, mas é tipo amarelo” Volto ao livro aponto o personagem e pergunto: *Moreno é tipo amarelo? Olha o amarelo, olha o moreno, cê acha que parece?* A criança segue afirmando que o moreno parece mais com o branco do que com o negro. Seguimos o diálogo e a menina diz “moreno é a cor mais forte que a cor de pele”, pergunto, *moreno é um marrom mais claro, está mais pra o negro ou mais pra o branco?* Ela responde “probranco”, então pergunto *você é mais parecido comigo ou com sua colega J?* J é uma colega branca, prontamente, ela responde, pareço mais com J, depois de titubear um pouco, a aluna negra de evidentes traços negroides na boca, nariz e com cabelos crespos, gradativamente, vai se percebendo que parece mais comigo.

Ao fazer a leitura do livro as **Tranças da minha mãe** umas das crianças comentam sobre a personagem protagonista a mãe.

“E ela é da mesma cor que eu”, se referindo a personagem da obra, então pergunto *que cor eles são?* As crianças respondem “preto, marrom”, confirmo com elas são pessoas negras, *pessoas que têm a pele amarronzada como eu são pessoas negras*. Uma aluna fala “eu tenho a pele amarelada”, seu colega retruca “amarelada nada, você é marrom igual a pró”, intervenho *você tem a pele amarronzada como eu, porém mais clara*. “Mais clara?”, a menina questiona. *Sim, mas clara*. Eu afirmo, ela ratifica “sou amarela assim”, o mesmo colega que questionou a cor da menina segue se opondo a mesma. Contudo, diante da fala final da menina a discussão mingua sem mais intervenções.

Nas falas das crianças é notório as marcas de uma sociedade hierarquicamente racializada. Munanga (2004) afirma que, apesar de no século XX, os pesquisadores concluírem que a raça não é uma realidade biológica, isto é, biológica e cientificamente as raças não existem. Há apenas um conceito, cientificamente equivocado, para explicar a diversidade humana e para categorizá-las em grupos estanques. Este conceito nocivo perpassa a fala das crianças e a construção de sua identificação com a pele preta ou branca, além da valoração. A identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeros fatores, uma jornada que começa na família e se estende a partir dos outros papéis sociais que os sujeitos ocupam. A identidade negra é uma

construção social, histórica, cultural e plural, implica na construção do olhar dos sujeitos deste grupo étnico para si, mediado pela relação com o outro olhar étnico, entre outras construções sociais.

Na leitura da obra **Minha mãe é negra, sim!**, durante a contação uma criança chega a uma constatação.

A criança olha a personagem negra, mãe do menino e fala “mas nem parece que ela é preta”, retifico, *mas ela é negra, sim*. Rapidamente, a criança responde “ela é preta clara”, sigo falando *não tem preto claro, tem pessoa preta, não sou negra clara, sou negra*⁷. A criança que revive os questionamentos do livro, fica em silêncio e vamos seguindo para outras discussões e depois a leitura é finalizada.

Outro destaque foi feito durante a leitura da obra **As bonecas negras de Lara** durante a produção pós leitura conversamos sobre o “lápiz cor de pele” e os distintos tons de pele que as pessoas têm.

As crianças farão um autorretrato, porém, o que se houve mesmo após a conversa sobre os vários tons de pele é "me dá cor de pele", “quem tem cor de pele?” Novamente intervenho falando sobre os vários tons de pele e vários lápis tons de pele, porém quase todas as crianças pegam o lápis de cor rosa “o lápis cor de pele” para se representar. Um garoto pinta a si de marrom, vira para o seu desenho e fala “o meu tá todo feio, tá parecendo chocolate”, intervenho perguntando *e chocolate é bom ou ruim?* Ele responde que é bom e fala que algumas crianças num outro dia chamou a pintura que ele fez dele na cor marrom de feio.

De acordo com Munanga (2004), há o estabelecimento de uma escala de valores entre as raças a partir de uma relação falaciosa entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Destarte, os sujeitos da raça branca são considerados superiores aos das demais raças, sendo o ideal de indivíduo e de sociedade a ser atingido pelas demais raças. Devido aos seus traços, cor de pele clara, formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo, o cabelo, dentre outros, que os tornam mais bonitos, inteligentes, criativos e honestos. Logo, quem não tem estes traços é o contrário deste padrão de humanidade branca, é animalizado, tem suas histórias, culturas e subjetividades aviltadas. Portanto, os sujeitos da raça branca, nesta perspectiva, são mais aptos para dominar e dirigir as demais raças,

⁷ Embora entenda que há pessoas pretas de pele clara, no momento da explicação o objetivo era não abrandar a cor negra pelo adjetivo “clara” e minimizá-la, o objetivo era ratificar a etnia negra.

principalmente, a raça negra, a mais escura, a considerada a mais inferior na escala evolutiva, mais sujeita, equivocadamente, à escravidão e a todas as formas de dominação.

O racismo oriundo da racialização assegura não só a distância social e cultural ente negros e brancos, mas também biológica, usando os símbolos, características e traços naturais para cristalizar grupos e indivíduos no seu devido lugar, fundamentando a distância e legitimando opressões sociais. Nas falas, as crianças revivem os dramas raciais do cotidiano e também dos personagens, negam a sua cor ao fazer um autorretrato com "lápiz cor de pele", que na verdade é o lápis tom de pele salmão, vermelho, azul. Trazendo à tona a questão de cor de pele, novamente, mais uma vez é feita a problematização sobre haver várias cores de pele, não uma única cor de pele "rosa", apesar disso elas seguem pedindo o lápis "cor de pele" ou outras cores, menos uma que se assemelha a sua pele. As crianças seguem se retratando, pintando o olho de azul, verde, como disse um aluno "pra dá um charme", não pintando o rosto de seus desenhos autorretrato de marrom ou preto, se retratando como elas entendem e visualizam o belo.

É comum que as crianças brancas tenham clareza e firmeza sobre a sua identidade étnica, já as crianças negras ou pardas não apresentam nas suas falas a convicção sobre si e titubeiam de forma ambígua, ora positivando, ora amenizando a condição de negritude. Isto é evidente, quando uma das crianças reproduzem uma situação semelhante a de um dos livros ao questionar se a personagem negra, de fato é negra, minimizando o tom da sua pele escura, "preta clara" "amarelada" ou querendo qualificar a cor preta com substantivo adjetivado como "chocolate", a fim de "minimizar" o peso da cor preta na perspectiva desta; enquanto a criança branca fala e ratifica como ela é "branquinha". O desenvolvimento de uma identidade negra positiva, em uma sociedade marcada pelo racismo e pela eugenia, que invisibiliza ao negro e ensina que para ser aceito tem que negar-se a si mesmo, é um desafio árduo e laborioso, contudo, fundamental para pensarmos na fortaleza dessa sociedade plural, não monocrática, nem de cultura única.

De acordo Gomes (2020), o racismo confere um sentido negativo às diferenças culturais, físicas, estéticas, a fé, a arte, o corpo, a cor da pele, o tipo de cabelo e toda a cosmogonia e cosmologia, esvaziando e negando todas as riquezas deste grupo. O

racismo oriundo da racialização assegura não só a distância social e cultural ente negros e brancos, mas também biológica, usando os símbolos, características e traços naturais para cristalizar grupos e indivíduos no seu devido lugar, fundamentando a distância e legitimando opressões sociais. Destarte, confere um sentido negativo às diferenças culturais, físicas, estéticas, a fé, a arte, o corpo, a cor da pele, o tipo de cabelo e toda a cosmogonia e cosmologia, esvaziando e negando todas as riquezas deste grupo.

A diversidade genética absolutamente necessária à sobrevivência da espécie humana nos distintos ambientes tem sido utilizada para subjugar e oprimir os grupos humanos. Assim, pouco adiantam as adaptações que biologicamente a espécie humana desenvolveu no seu cabelo e na pele se a humanidade não evoluir no que tange aos seus conjuntos de valores e códigos sociais entendendo o valor, a dignidade intrínseca, a singularidade a todos os grupos humanos, suas organizações sociais, políticas, religiosas. Só quando a singularidade e diversidade de cada história humana não for reduzida, nem encaixada em padrões hierárquicos, moralistas, mas aceita com toda sua riqueza ancestral e possibilidades para o porvir, orquestrando com outras distintas vivências em complementaridade a sociedade encontrará seu caminho.

5.1.3 Questões de caráter e beleza

Esta seção vai conter as falas das crianças durante o momento de contação e nas atividades posteriores sobre o livro, trazendo questões sobre caráter e beleza, relacionando com os conceitos do teórico Franz Fanon e da teórica Nilma Lino Gomes.

Ao fazer a leitura do livro **Gente de Cor, Cor de Gente**, apresentando cenas iguais, mudando somente a cor da pele dos personagens.

As crianças fazem a leitura das imagens e na primeira cena uma aluna fala espantada “aí que cara horrível deste preto!” ela segue falando “é porque a cara horrível deste preto, porque ele é tão bravo” pergunto *você achou este rapaz preto feio e este o rapaz vermelho?* Uma das crianças responde que também achou o personagem vermelho feio, a menina que fez a interpelação segue calada e a criança que, anteriormente, tinha participado ativamente da escolha dos nomes dos personagens, inclusive relembrando os nomes de ambos hoje, afirmou “eu acho os dois bonitos”.

Ao fazer a leitura de **Themba** questionando aos discentes se alguém já ouviu falar sobre a África? Há apenas duas respostas “vi sobre fome e lá tem bicho”. As outras crianças

não tiveram acesso a mais informações sobre o continente africano. Outras percepções foram colhidas durante a leitura da história **As Bonecas Negras de Lara**.

Já na primeira página, uma criança interpela “a outra tá parecendo uma bruxa com o cabelo todo pra cima”, a questiono *bruxa? Você acha que parece uma bruxa?! algumas crianças complementam, “parece um black”, “tá com cabelo de black, tá com cabelo de black”, a partir dessa fala que a outra criança me deu sigo acho que ela tá com cabelo de black não de bruxa. Logo uma criança grita “Cabelo de bruxa!”, em seguida, começam a descrever como é o cabelo de bruxa, “cabelo de bruxa tem chapéu”, afirma uma menina, outra fala “cabelo de bruxa é pra cima”, “cabelo de bruxa é todo pra lá” diz gesticulando com os braços uma menina, “cabelo dela é pra trás e não tem chapéu” argumenta um menino que discorda ser cabelo de bruxa. A sala fica dividida e não é chegado há um parecer único se o cabelo é de bruxa ou black, então pergunto, *vocês acham que é cabelo de bruxa?* A turma fala que não, contudo é uma questão em construção.*

Seguindo na mesma obra é retomada a contação de história, depois é apresentada às crianças as bonecas abayomis.

Logo uma criança fala sobre as bonecas, dando um gritinho, como se estivesse assustada a menina fala “tá muito feio” “parece mendigo, muito feia, muito preta” Assustada com a fala a retomo repetindo a fala da criança *você disse que parece mendigo, muito feia muito preta, não entendi* “É porque ela é bonita, mas é que tá preto isso aqui no rosto dela, tá preto forte, se fosse preto claro”. Após a fala da criança sobre o rosto diferente da abayomi, sigo falando que *é uma boneca preta como eu, mas ela não tem olhos, nem boca, nem nariz, “nem orelha”, completa um menino, e retomo para a história da boneca.*

Gomes (2020) salienta que o mais cruel disso é que as crianças começam a acreditar nos sofismas desenvolvido para manter a escravidão e reproduzido pelo racismo, assim é comum reproduzirem nas suas falas medo, rechaça, auto ódio por qualquer que seja as referências identitários negros no corpo ou externo a ele, que passam a fazer parte da subjetividade de negros, pardos e brancos. Logo, é assumido que ao ver um homem negro ele é naturalmente perigoso, pobre e seus traços físicos são tidos como feios ou exóticos, precisam ser suavizados.

Os sujeitos negros vivem em contínua dualidade aceitação e rejeição da sua condição como pessoa negra para ser aceito socialmente. Projetando sua identidade em conflito na sua relação com o próprio corpo, onde a brancura é o alvo, enquanto condição de negritude é associado às imagens de feiúra, vilania, pobreza e vulnerabilidade social, como foi notório na fala das crianças, associar o personagem negro ao mendigo, o

cabelo crespo ao cabelo de bruxa, com falas “aí que cara horrível deste preto!”, “é porque a cara horrível deste preto, porque ele é tão bravo”.

Gomes (2020) afirma que as imagens sociais negativas construídas sobre o negro ao longo do processo de escravidão se refinaram da incapacidade moral, a incapacidade física e intelectual; da sexualidade exacerbada ao mito da “mulata” sensual. Constituem uma ideologia da escravidão que embora o momento histórico em que foi formulada tenha chegado ao fim, possui uma força duradoura que se perpetua e se ressignifica até os dias de hoje, assim, se reforça pela baixa condição social e econômica na qual estão inseridos a maioria dos negros desde o pós abolição.

Fanon (2008), ao explicar sobre a experiência do povo negro, afirma que a sociedade tenta continuamente embranquecer corpo e mente das pessoas negras.

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (2008, p. 104)

O corpo negro foi por muitos anos apresentado nas mídias, nas músicas, nos jornais e até nos livros como um não lugar, as marcas identitárias são desvalorizadas ou invisibilizadas, evidente como o cabelo negro é mostrado, enaltecido ou não, na valorização dos sinais diacríticos e da herança cultural afro-brasileira. Faz-se necessário, construir desde a tenra infância uma estrada de valorização, resgate histórico, cultural, estético e da identidade negra; para que crianças brancas e negras não neguem mais a si mesmo e tenham conhecimento e orgulho de seu pertencimento e de sua ancestralidade.

5.2 ANÁLISE: LENDO CRIANÇAS

Esta seção apresentará os livros escritos pelas crianças relacionando com os conceitos de *Escrevivências* de Conceição Evaristo e *Letramento Racial Crítico* de Aparecida de Jesus Ferreira, *Letramento de Reexistência* de Ana Lúcia Silva Souza, *Letramento Literário* de Rildo Cosson e *Encantamento* de Kiusam de Oliveira. Esta seção se divide em 2 subseções: *Escrevivências e autoria infantil* e *Letramentos e Encantamentos*.

5.2.1 Escrevivências e autoria infantil

A literatura é uma das formas de pensar a ação dos sujeitos na sociedade, o corpo, a estética, de expressar e reproduzir padrões sociais, o racismo e outros males sociais, além de perpetuar privilégios sociais e sofismas. A arte literária é um instrumento que utiliza da palavra como meio de expressão para, de alguma maneira, dar sentido à nossa existência. A escrita literária para o povo negro é uma escrita marcada por sua experiência, por sua vivência, são as escrevivências, como afirma a teórica Conceição Evaristo (2009). Num texto escrito “por dentro”, as nossas culturas e histórias viram ficção literária e cobrem uma lacuna de nossa história que foi apagada e roubada do povo negro. O passado do povo afro-brasileiro não foi expurgado, portanto trabalhá-lo através da literatura é um ato revolucionário no presente e, além disso, é uma forma de afirmar a identidade afro-brasileira.

As vivências e protagonismo infantil é naturalmente negado na sociedade adultocêntrica, quando as crianças são negras é preciso primeiro torná-las crianças, com direito a infância. A antropologia da criança compreende a criança como um ser atuante e produtora de cultura, ela tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que está inserida, não sendo, assim, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Entender isto é assumir que a criança não é um adulto em miniatura, ou alguém que está em preparação para a vida adulta. É saber que, onde quer que esteja, ela atua ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2013).

As crianças são produtoras de cultura, são escrevíveis, elas formulam um sentido ao mundo que a cerca; a criança não sabe menos que o adulto, sabe outras coisas. Neste sentido, Cohn (2013) apresenta os estudos da psicóloga Toren, cuja análise demonstra que os significados produzidos pelas crianças são qualitativamente distintos dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou equivocados e parciais. Elas não entendem menos, mas como afirma a teórica, expressam o que os adultos também sabem, mas não explanam.

As crianças não são apenas produzidas pela cultura, elas também produzem cultura, elaboram sentidos para o mundo e suas vivências compartilhando integralmente de sua cultura. Esses significados têm suas especificidades e não se confundem, nem podem

ser minimizados àqueles elaborados pelos adultos, os sentidos que as crianças produzem partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Neste sentido, esta pesquisa entende que as crianças são escrevientes, são autoras de suas vidas, e assim, buscou fomentar a autoria infantil, de forma que estas escrevessem suas escrituras em suas próprias histórias, a fim de que sejam cidadãos autores de suas próprias histórias ativos, solidários e críticos da sua realidade.

Após encontros de contação de história da literatura infantil afro-brasileira, as crianças desenvolveram seus próprios livrinhos e fizeram os seus desenhos, antes foi explicado às crianças os elementos para a construção de uma história, e então, estas mesmas desenvolveram suas obras. Assim, para a construção dos livros, foi apresentado para as crianças uma estrutura primária de criação de história bem objetiva. Tomando como exemplo as histórias contadas e explicando para estas que história é dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Foi explicado para as crianças que na introdução é apresentado o problema inicial da história. O desenvolvimento é o ponto de mudança da história, o protagonista vai buscar resolver o seu problema, para isso ele vai ter um encontro com um outro personagem que apresentará o seu problema e o fará refletir sobre a sua situação. Este personagem secundário pode ser os pais velhos (pais, avós), pode ser animais, seres da natureza ou seres sagrados. A última parte é a conclusão onde o protagonista irá resolver o seu problema. A fim de ajudar as crianças na criação de seus protagonistas, lhes foi apresentados cartões com imagens de crianças, um par de meninas negras e um par de meninos negros. Embora, os cartões das imagens terem sido somente de crianças negras, a maioria das histórias teve protagonistas brancos, das três histórias criadas pelas crianças, somente uma foi com o protagonista negro. Também lhes foi apresentados imagens de personagens secundários que poderiam ouvir e aconselhar o protagonista com o seu problema, estas imagens foram de seres da natureza: um pássaro e um leão e um casal de anciãos negros.

Imagem 1: menina negra 1



Fonte - <https://es.pinterest.com/helanesantos94/>

Imagem 2: menina negra 2



Fonte - <https://mx.pinterest.com/pin/217158013275836453>

Imagem 3: menino negro 1



Imagem 4: menino negro 2



Fonte - <https://horadoblec.com.br/>

Após isto,

as crianças foram divididas em duplas ou trios para desenvolverem os seus textos. Foram feitas três histórias: *Maria Docinho*, das autoras e ilustradoras Beatriz, Júlia e Lunna Sofia; *O Jogo de Pedro*, cujos autores e ilustradores foram Francis e Ana Júlia; e *Cabelos Dourados Lindos*, produzida pelas autoras e ilustradoras Isabela, Ana Bella e Daniele. Toda a produção das histórias, desde o tema dos seus livros, título, nome dos personagens e os seus desenhos foram construídos pelas próprias crianças sem nenhuma interferência da pesquisadora. A inferência desta foi mínima, passava pelos grupos, ouvindo-as e depois escrevendo toda a história delas tendo em vistas que estas não tinham concluído o processo de alfabetização e letramento linguístico. Assim, ao passar pelos grupos era relembando os pontos indicados acima, após as crianças apresentarem o problema, era perguntado como seria resolvida esta questão, mas sempre respeitando o tempo das crianças e dando a elas a gerência sobre sua história.

As obras escritas pelas crianças expressam suas visões de mundo, suas experiências, medos e alegrias. A primeira história, **Maria Docinho**, apresenta uma questão comum à infância – as cáries – e um desejo muito imperativo nesta fase da vida: a pulsão por doces. Este livro não apresenta a temática racial negra, nem estética como foco principal. Não há uma clareza na escrita, nem nas imagens sobre a etnia dos personagens, logo se deduz que são personagens brancos. A história, naturalmente, reproduz o que as crianças estão acostumadas a ver sobre a presença de pessoas negras

na literatura, mídia e demais espaços, com baixa representatividade e ocupações de espaço de poder, sendo majoritário em espaços de subalternidade, são invisíveis.

A segunda história, **O Jogo de Pedro**, foi escrita por uma dupla de menino e menina, então a obra apresenta uma realidade muito mais natural na vida de um menino – uma partida de futebol – com as dinâmicas desta experiência, inclusões e exclusões. O livreto tem um personagem principal negro retinto com cabelo crespo e relata uma experiência de racismo que o menino sofre por outras crianças que a impede de jogar futebol, por ser negro. A situação é resolvida pela família da criança protagonista e as crianças ficam amigas no final. Assim, esta obra avança na questão do protagonismo negro, embora este personagem ainda reproduza o padrão sofredor, muitas vezes imposto aos sujeitos negros, reduzindo a história destes sujeitos a esta situação.

Desenho 13 – Livro Cabelos Dourados Lindos 5



Fonte: próprio

A terceira obra, **Cabelos Dourados Lindos**, já traz no seu título a valorização de um padrão estético-racial que não é o negro. Além disso, tem como protagonista a personagem Frozen, nome de uma das princesas da Disney, que reproduz o padrão de ser branca,

loira, cabelos lisos e magra. Assim, naturalmente, as crianças capturam o que este personagem representa e trazem para sua história. A personagem não aceita a outra, justamente por conta da estética - “briga com a vizinha por causa do cabelo dela que é feio” - como é descrito na obra. Apesar de Frozen se arrepender e pedir desculpas, a menina que sofreu preconceito na história alisa o cabelo e agora elas são amigas. Esta personagem que não tem nome e ao longo da história também não tem cor nem nas roupas, nem na pele. Apresenta cor de roupa, pele e cabelo “arrumado” (o que se entende por alisado) na última cena da história.

Apesar de as histórias das crianças parecerem apresentar fatos pontuais e isolados da realidade, elas apresentam a síntese de um equivocado discurso científico sobre raças, criado para fim do capital e que dividiu e hierarquizou a humanidade, justificando a dominação racial, o genocídio de povos indígenas, negros e judeus. As três histórias criadas pelas crianças, como diz Fanon (2008), cedem ao esquema corporal epidérmico racial.

Dentro das histórias produzidas, destaca-se uma destas que tinha um personagem negro como protagonista da história, o personagem que além de ser negro também usa o cabelo black power: o protagonista Pedro, da história **O Jogo de Pedro**. Enquanto, as outras protagonistas são brancas de cabelo liso, este é o único protagonista negro de fenótipo e de elementos estéticos com o seu cabelo. Além disso traz a questão do racismo para o centro do debate, enquanto as demais histórias ora não dá ênfase a cor, naturalizando o branco como na história **Maria Docinho**; ora reproduz explicitamente o etnocentrismo, elencando o cabelo liso como o ideal, como na história **Cabelos Dourados Lindos**. Destarte, é notório, como a produção **O Jogo de Pedro** aponta que as crianças estão se apropriando e positivando os elementos culturais negros, estão caminhando num gradativo processo de letramento racial.

O protagonista da história, Pedro, carrega em seu corpo as memórias ancestrais em sua figura que sobressaltam a negritude, história, fetichismo, características étnicas não só dele, mas o legado invisibilizado de seus ancestrais. Como explana Fanon, após o convívio com o branco as pessoas negras voltam para si com o sentimento de “Meu corpo era devolvido desancando, desconjuntado, demolido, todo enlutado (...). O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio” (2008, p. 106-107). Desta forma, as demais personagens não são identificadas no texto, explicitamente, sobre sua raça. Muitas vezes aparecem sem cor; estes personagens reproduzem o que acontece com estes sujeitos na sociedade: são extirpados de si mesmos.

A coisificação social imposta aos africanos escravizados, fruto do conceito equivocado de raças humanas, tem sido continuamente combatida desde os sujeitos escravizados até os dias atuais. É uma luta pela afirmação da humanidade que tentam negar. Gomes (2020) afirma que na busca por serem aceitas, as pessoas negras no seu cotidiano negam a sua condição e a sua origem. Assim, as imagens sociais negativas sobre o negro sofreram refinamento e passam a fazer parte do imaginário de negros e brancos.

A casa-corpo dos negros é vista como espaço a ser conquistado, de degradação e dominação, seu cabelo e corpo precisam ser transformados, dominados, amansados. Na história infantil **Cabelos Dourados Lindos**, quando o cabelo é depreciado, feio, aparece curto e a personagem não apresenta cor. A personagem invisível, apesar de aparentemente ser sem etnia, vivencia os dramas e as dores que pessoas negras tem sobre sua estética. O cabelo de pessoas negras é um símbolo de representações e estereótipos a intervenção estética de alongamento, o relaxamento, o alisamento que as pessoas negras fazem em seus cabelos, reproduzem, alteram, tocam em imagens e autoimagens, toca numa luta oculta entre reconhecimento, valorização e autoamor. A personagem passa por uma transformação, torna-se bonita, o cabelo é alisado, pintado, alongado, a vizinha anônima da Frozen passa por um processo de humanização, que abre as portas para a personagem. Assim, ela ganha beleza e amizade, pois para ser aceita tem que ser assimilada pela cultura branca, tem que ter seu corpo transformado.

O cabelo e corpo negros, diversos em forma, tamanho e estética de múltiplas belezas, são símbolos de resistência, mas também acumulam estereótipos e representações. Falar, tocar, manipular, pensar este corpo e cabelo não afetam apenas no exterior, mas mexe com questões subjetivas, identitárias, sociais e históricas. O acesso do sujeito negro ao seu corpo é atravessado por todos estes aspectos. Destarte, as dores da condição deste sujeito na sociedade podem cercear o pleno acesso e aceitação de si mesmo, de sua potência e história. A literatura é um dos caminhos de acesso a si mesmo e ao outro, a rica identidade negra e ao entrar nesta luta ora oculta, ora explícita pode trazer conhecimento, valorização e autoamor, resgatando raízes outrora perdidas.

Diante da reprodução das dores e invisibilidade do povo negro na sociedade, nas histórias criadas pelas crianças. Faz-se necessário, o resgate da ancestralidade para fomentar o desenvolvimento da identidade negra saudável. A construção da identidade é um processo de produção, uma relação em que cabe o contraditório, a instabilidade, a fragmentação e a incompletude. O processo de formação identitária para os sujeitos afro-diaspóricos ocorre com a compreensão do torna-se negro, começa com a tomada de consciência entre o que é ser negro, entendendo a diferença entre o “ser negro” e “não negro”, mas a constituição desta identidade, não é igual para todos os sujeitos negros.

5.2.2 Educação e Relações Étnico-Raciais

Este estudo desenvolveu-se no ambiente escolar, embora a prática docente não tenha sido o constructo desta pesquisa é salutar trazer alguns apontamentos sobre a prática educativa tendo em vista que o estudo ocorreu no espaço escolar e do papel basilar do professor e do ambiente de ensino no fomento dos letramentos aqui estudado e numa práxis educativa para as relações étnico-raciais.

Uma sociedade com justiça social, solidária, não marcada pelas desigualdades sociais e regionais, marginalização e pobreza, onde a origem, etnia, gênero, classe social não determinarão tempo e qualidade de vida dos sujeitos, embora pareça utópico, seria menos distante se o racismo presente na sociedade brasileira sob várias formas, inclusive sendo reproduzido pelo Estado não reduzisse o tempo e qualidade de vida da comunidade negra e povos indígenas.

No caminho da construção de uma sociedade menos desigual, violenta e racista a educação tem um papel basilar no desenvolvimento deste novo projeto de nação. Numa contínua atuação distintas entidades negras desde o início da República, agiram propondo uma legislação antidiscriminatória para o país, apontando as instituições escolares que não aceitavam alunos negros, apresentando denúncias aos preconceitos raciais em livros infantis e didáticos, além de enfaticamente criticar ao currículo de orientação eurocêntrica e a forma estereotipada e preconceituosa com que a História da população negra era ensinada nas escolas e nos livros didáticos. Estas instituições passaram a reivindicar, junto ao Poder Público, a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileiras nos currículos dos programas escolares. Toda essa trajetória de lutas e reivindicações possibilitaram uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com a criação da Lei 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis Fundamentale Médio do ensino brasileiro.

A Lei 10.639/03 foi complementada pela Lei 11.645/08, estabelece que os currículos escolares da educação básica sejam modificados, o que, por sua vez, necessita da formação docente e a existência de materiais didáticos e paradidáticos adequados, contemplando também conteúdos relacionados à História e Cultura Indígenas. Considerando o tamanho e a diversidade da população de estudantes e professores que integram a rede de educação básica no Brasil, a quantidade de escolas em funcionamento, e a complexidade dos temas envolvidos, nos certificamos da grandiosidade desta tarefa. É neste contexto diverso que as múltiplas experiências de escolas que já estão realizando projetos que tratam da temática afro-brasileira, e indígena devem ser valorizadas (BARROS et al, 2013).

O combate ao racismo no Brasil passa também pelo desenvolvimento de ações afirmativas, a lei 10.639/03 e as demais legislações que foram empreendidas como um conjunto de ações para a igualdade racial, constituindo-se como um conjunto de ações afirmativas, fazem parte de uma história de longa duração e de reflexão para a busca por uma sociedade antirracista. Desta forma esta lei é uma conquista muito importante para a educação para as relações étnico-raciais, pois valoriza a cultura afro-brasileira e africana na escola, tirando da invisibilidade na prática educativa. No ano de 2023 a Lei 10.639/2003 completou vinte anos de feitura, ela demarca um avanço fundamental para uma educação para as relações étnico-raciais, mas embora haja duas décadas de existência da lei, ela ainda enfrenta muitos desafios para a sua implementação.

Um dos limites apresentados na implementação da lei é associar que esta temática deve ser abordada somente por professores negros; também é comum na prática docente ações individuais e sem a articulação com a comunidade escolar; quando não é apresentado como anexo no planejamento pedagógico em momentos pontuais como no dia da Consciência Negra, ou no Dia do Folclore; além do racismo que ora inferioriza a história, cultura afro-brasileira, ora demoniza as práticas culturais e religiosas afro-brasileiras e africanas. Como avanço percebe-se que os docentes demonstram mais interesse sobre a legislação, buscam participar de cursos de aperfeiçoamento na temática. Interesse demonstrado pela docente regente da escola onde se sucedeu a pesquisa, sendo este um dos motivos para o desenvolvimento do estudo na escola.

Diante da realidade social das crianças participantes da pesquisa, estando num bairro marcado pela vulnerabilidade social e ostensiva ação da polícia, além da alienação

estatal e parental, a educação para as relações étnico-raciais é basilar para melhorar a qualidade de vida destes, por meio de um ensino que capacitar todos os discentes para uma prática da cidadania. Através de um ensino que prioriza as histórias e experiências daqueles que foram historicamente oprimidos e excluídos do currículo, tratando com igualdade as diferenças culturais e sociais. Como afirma a teórica Zilá Bernd (1994), a superação do racismo deve ser procurada por toda a comunidade para plena recuperação da condição de dignidade humana para todos os grupos sociais e étnicos.

A construção de uma educação para as relações étnico-raciais não restringe o debate das questões étnico-raciais a discutir sobre racismo, é preciso discutir história, cultura e as contribuições dos povos africanos e afrodiáspóricos para o mundo. Assim, a teórica Eliana Cavalleiro (2001) afirma que é basilar os docentes ampliem a sua visão sobre a desigualdade racial na educação, estando atentos e questionando o cotidiano escolar e o seu fazer profissional. De forma que, o debate sobre as questões étnico-raciais não se prenda a ideia e suposições que muitas vezes impedem um entendimento crítico do problema, podendo facilmente reproduzir pensamentos estereotipados permeado de racismo. Numa prática educativa com uma escuta atenta aos pais, alunos e alunas que passam pela experiência direta com o problema racial, valorizando a importância dos saberes populares, as manifestações culturais.

O silêncio sobre as questões raciais no ambiente escolar muitas vezes se estende as famílias, embora as crianças, normalmente, sejam respeitadas nas suas características, seu comportamento não ser recriminado, nem ser vítima de humilhações, por conta de seu pertencimento étnico. O silêncio que impera em muitas famílias sobre as questões raciais visa acalantar e proteger as crianças como um bálsamo para as dores da alma que atravessa muitas famílias no seu cotidiano decorrentes do racismo. Silêncio que também atinge as famílias brancas marcando a posição confortável e de privilégios diante de um problema que lhes favorecem (CAVALLEIRO, 2012).

Desta forma, o trabalho das questões étnico-raciais deve ser feito em parceria, um trabalho em conjunto entre famílias, professores e todos os trabalhadores da escola. Pois ao se silenciar a escola reproduz a inferioridade, desrespeito e racismo que a sociedade reproduz, o que pode ocasionalmente levar as crianças negras a represarem as suas emoções, fazendo com que estas se sintam desvalorizadas, enquanto as crianças brancas se sentem superior, fazendo com que cada criança construa ao seu modo um

entendimento sobre essa questão sem a problematização necessária sobre a temática racial. Assim, trabalhando em parceria com as famílias a escola deve problematizar o fato de poucas crianças da pesquisa terem brincado com bonecas negras, ou seja, as famílias negras não compram bonecas negras, fato constatado na introdução da história *As Bonecas Negras de Lara*; o trabalho em conjunto também possibilitaria que docentes refletissem com as famílias o porquê de muitas crianças do estudo não se reconhecerem como pessoas negras, usando expressões como *moreno* e outras para falar de si e de seus parentes para abrandarem a sua origem étnica, ou até associar os traços negroides a feiura e a pobreza como foi percebido na contação de história. Desta forma, esta parceria fortalece a autoestima das crianças negras, promove a valorização da diversidade racial, suscitando um ensino que ensina as crianças e os adolescentes desenvolvam uma visão crítica acerca dos distintos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

Nas obras produzidas pelas crianças *O Jogo de Pedro*, *Cabelos Dourados Lindos* e *Ana Docinho*, percebe-se a forte presença familiar em todas as histórias como mediadoras dos conflitos infantis. Logo, na visão das crianças, a família tem um papel preponderante na resolução de suas questões, assim tem um papel basilar para tratar das questões étnico-raciais. Assim, como a teórica Cavalleiro (2012) explana é importante que as famílias negras rompam com o silêncio sobre as questões raciais para contribuir no desenvolvimento da identidade étnico-racial das crianças negras; também é importante que as famílias brancas discutam essa questão para não reproduzir o racismo.

A pesquisadora Cavalleiro (2001) levanta algumas práticas para uma educação para as relações étnico-raciais destacando a necessidade de não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar, utilizando-a para promover a igualdade, estimulando a participação de todos os discentes, na construção de um ambiente escolar que promova a participação positiva e escuta dessas crianças e adolescentes, o que estimulará seu desenvolvimento integral, levando aos demais discentes um tratamento baseado na igualdade, respeito e solidariedade. Ela enfatiza também a importância de o espaço escolar ter materiais que possibilitem suprimir a influência do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade étnico-racial do ambiente. Além de desenvolver ações que promovam o fortalecimento da autoestima e autoimagem dos alunos pertencentes a grupos étnicos oprimidos.

Em concordância com Cavalleiro, a teórica Ana Lúcia Silva Souza⁸ (2001) também apresenta alguns tópicos para uma prática de educação para as relações étnico-raciais, de acordo a teórica é basilar que o docente escute e problematize as queixas e relatos discentes sobre as questões raciais, construindo um ambiente favorável a fala e a escuta, acolhedor. Valorizando os saberes, as memórias que fazem parte da cultura de cada grupo étnico na sala de aula, no ambiente escolar. Além do conteúdo que discuta as questões raciais, a autora também salienta a necessidade de ter recursos pedagógicos apropriados para uma educação que valorize a diversidade étnico-racial, através de livros didáticos, da literatura, lápis de pintar, brinquedos, cartazes, bandeiras e murais de forma que haja a promoção de um letramento racial crítico das crianças. Também, é fundamental uma contínua formação docente, de forma que não reproduza obscurantismo, racismos, estereótipos raciais no seu fazer pedagógico e um compromisso político com o seu tempo social e histórico para melhor atender as demandas da sua profissão.

Desta forma, o comprometimento como uma educação para as relações étnico-raciais possibilitará que as crianças diferentemente do que ocorreu no estudo, naturalizem que príncipes e princesas podem ser negros e negras, sem ter apenas como referencial as princesas brancas da Disney, como Cinderela, Bela, Rapunzel citadas pelas crianças durante a pesquisa, numa conversa sobre a temática. Uma prática de ensino para as relações étnico-raciais suscita que os discentes apreciem seus traços étnicos negros, ao contrário do que houve na pesquisa, onde as crianças queriam mudar seus traços, alisar seu cabelo, ser loira, vendo seu cabelo como feio ou desejando ter outro tom de pele, exaltando o fato de ser branco “branquinho forte”, ou minimizando a condição negra “preto claro”, “preto-moreno”, que aos se retratarem não busquem lápis “cor de pele”, que na verdade é um tom de rosa, de forma que os discentes entendam que há uma variedade de tons negros e brancos, falas e anseios que foram expressos pelas crianças. Mas, é preciso um ambiente escolar seja diferente da sala lócus desta pesquisa, que tinha mural de princesas da Disney, mas era marcado pela invisibilidade de referências

⁸As teóricas Eliana Cavalleiro e Ana Lúcia Souza utilizam nesta obra a categoria teórica educação antirracista, tendo em vista que os textos foram anteriores a lei 10.639/03, utilizo a categoria educação para as relações étnico-raciais, pois entendo que esta categoria atende melhor a proposta educacional desenvolvidas pelas pesquisadoras no decorrer de suas escritas. Além disso, a categoria educação para as relações étnico-raciais trata das questões étnico-raciais não se restringindo ao racismo e a escravidão, mas a toda produção histórico-cultural africana e afro-brasileira.

afro-brasileira e indígena nos cartazes, nos brinquedos, nos jogos e na literatura, ou seja, uma sala de aula branca, que não compreende as demandas étnico-raciais da sociedade brasileira.

Sobre a prática educativa para as relações étnico-raciais, a teórica Débora Araújo (2017) explana que ao discutir a questão racial na escola, os docentes têm que compreender sua questão racial de branquitude ou negritude

há necessidade (...) de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido de respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas.

Assim, diante das falas dos alunos e alunas (ao associar pessoas negras a condição de mendigo; comparar o cabelo black ao de bruxa; ao relacionar a pintura de si mesmo feito com o lápis marrom ao chocolate, e logo em seguida entendendo que é feio), a ação do professor é salutar para refletir sobre a criação e /ou reprodução de ideologias racistas, a fim de promover a construção de uma nova perspectiva relacionados a alteridade e reconhecimento do outro como ser constituinte de uma identidade seja branca ou negra, rompendo assim estereótipos racistas. Logo, os docentes não podem se omitir da promoção de debate crítico acerca das diferenças responsáveis por desenvolver as hierarquias entre a estética africana e a ocidental, branca, possibilitando a construção de identidades que têm sua base fundada na alteridade.

Contudo, faz-se necessário que os docentes ao trabalharem este assunto, respeite o tempo, o silêncio e as falas das crianças, nem sempre haverá a resposta esperada ao final de uma jornada trabalhando com a temática racial, porque esta é uma construção gradativa e dolorosa. Outra coisa importante que os professores devem ter em mente é que se tornar negro pode ser algo doloroso, devido aos estereótipos racistas do imaginário popular, então de forma gradativa, com estímulos e letramentos a criança vai positivar a sua perspectiva do que é ser negro, porém, isso é feito respeitando o tempo da criança, suas vivências e dores, sem imposição, mas com problematização.

A questão racial deve ser trabalhada por professores brancos, negros, de distintas etnias, logo é preciso uma qualificação profissional sobre a temática para que os docentes além de compreenderem a importância da temática relacionada as questões raciais, mas a trabalhar positivamente com elas e criem estratégias pedagógicas que possam ajudar na

formação discente. A adoção de novas práticas e posturas estabelecidas nas relações entre pessoas brancas e negras pode ser gerada com base não só na interação entre alunos brancos e negros, mas também na preocupação de entender o racismo institucional, cultural, estrutural que constitui a sociedade.

Uma educação para as relações étnico-raciais deve ser desenvolvida a partir de um conjunto de letramentos. A teórica Souza (2001) entende letramento como conjunto das práticas e uso sociais que abrange tanto a leitura como a oralidade feitos pelos sujeitos em diferentes contextos socioculturais. Desta forma ser letrado requer, além de ter conhecimentos básicos em relação a língua e ao seu funcionamento, ser capaz de relacionar essas informações conferindo-lhes valores. Este domínio possibilita perceber e enfrentar solicitações e situações, de forma consciente e crítica, como para intervir e propor alterações no local em que vive.

O processo de letramento se inicia no nascimento e ocorre em ambientes familiares, religiosos, escolares, profissionais, cada um destes ambientes contribuem e influenciam no letramento dos sujeitos. Assim, para discutir letramento é preciso considerar o meio social em que as crianças estão inseridas pois este determina em grande parte as relações e os sentidos por elas conferidos na escrita, leitura e oralidade. Dos espaços que promovem o letramento, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da oralidade, escrita e leitura como ferramentas que possibilitam entender distintas situações do mundo não de forma alienada, mas de forma crítica e interferindo nas realidades de opressões sociais e raciais.

Na construção do letramento, o desenvolvimento da oralidade é fundamental, é preciso uma escuta sensível para as demandas expostas pelos discentes, acerca das questões raciais, como sujeitos que produzem, sofrem ou observam o racismo. Assim, falas reproduzidas pelas crianças como “vou pintar meus olhos de verde para dar um charme; esse homem preto parece mendigo, tenho medo dele; eu quero o cabelo igual ao de Arlequina” devem ser apreendidas pela escola, pois deve ser um espaço que ensina a aprender a usar a oralidade como moeda de negociação nas nossas trocas sociais que são permeadas pelas relações étnico-raciais, entendendo que o domínio da oralidade letrada pode significar para muitas crianças e adolescentes poder se valorizar e afirmar como sujeito e cidadão (SOUZA, 2001). Assim, a sala de aula deve ser um ambiente de troca, de escuta para refletir sobre as questões étnico-raciais, onde os alunos considerem,

signifiquem e ressignifiquem, a partir das suas experiências e também da sociedade que está inserida para que possam responder, falar, problematizar o como, o quê, onde, com quem, quando e por que, pois, como diz Souza “a fala é também um canal para descortinar posicionamentos ideológicos” (2001, p. 187). Essas trocas auxiliam aos discentes a enfrentarem melhor as situações raciais, dando vozes as crianças, para que não se silenciem diante do racismo, nem o reproduzam mais direta ou indiretamente.

A teórica Ana Lúcia Souza (2001; 2021) apresenta a arte como um dos caminhos para a promoção do letramento, promovendo a produção de leitura, escrita e práticas de oralidade no ambiente escolar que é a base para o letramento de reexistência. Desta forma, este estudo elencou como arte, a literatura infantil afro-brasileira para possibilitar os distintos letramentos, contudo sem reduzir a literatura ao didatismo. Entendendo que a literatura, assim como outras manifestações artísticas, o samba, a capoeira, o hip hop, o funk, o pagode são possibilidades de fomento do letramento; sendo fundamental para as crianças se apropriarem desses códigos de escrita, leitura e oralidade para gradativamente desenvolver o letramento de reexistência e o letramento racial crítico.

5.2.3 Letramentos e Encantamento

A literatura é um instrumento de transformação dos sujeitos, tal como uma larva se transforma em borboleta, uma prática literária onde os indivíduos são apresentados a personagens de distintos contextos, ou a existência de escritores vindo de diferentes realidades, suscita uma visão ampliada de mundo e desta forma pode ser revolucionária e compreender as demandas sociais cada vez mais plurais, dinâmica, diversas, identitárias e consciente das relações-raciais.

Um ambiente de estímulo literário suscita a criatividade, possibilita que as crianças se sintam autorizadas a se expressar, manifestar, materializar uma autoria engajada em conduta e valores democráticos e éticos, que entende a pluralidade da sociedade e a dignidade inerente a todos os sujeitos (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). A autoria infantil que pode começar quando estas crianças são suscitadas a serem autoras não apenas de seus livros, mas de suas próprias histórias de vidas, desenvolvendo uma autoria transformadora que se realiza pelo pensamento crítico, relacionado aos conhecimentos construídos; e uma autoria criadora ressignificando o conhecimento científico e a

criatividade para emergir novos conhecimentos, desta forma as autoras de **Maria Docinho** transformam seus conhecimentos sobre alimentação saudável, doces, frutas e cáries e constrói uma história onde a personagem diminui o número de doces e começa a ingerir mais frutas.

A autoria infantil é desenvolvida por um sujeito constituído por inúmeras referências culturais, de pluralidade étnica, social, de gênero; compreendendo que a criação como resultado de conexões de ideias, de um processo influenciado por diversas referências culturais anteriormente apreendidas-aprendidas. A criação é o fruto de conexões de ideias, de um processo influenciado por diversas referências culturais anteriormente apreendidas-aprendidas.

Crianças autoras são crianças que não apenas leem as palavras, mas leem o mundo literário, compreende o mundo racializado e as reexistências deste. O letramento é um ato político, um ato de conhecimento e autoconhecimento, um ato de criação. O letramento possibilita uma leitura mais crítica da realidade suscitando uma ação do sujeito sobre sua realidade, mas a complexidade de nossa sociedade, fez que o conceito de letramento se ampliasse para melhor compreender as demandas sociais, se estendendo aos campos literário, crítico racial e de reexistência.

A literatura deixa o mundo compreensível mudando sua materialidade em palavras de cores, formas, aromas, odores, gostos, amores e dores, mas para ser humanizadora a literatura deve promover o letramento literário, onde as crianças aprendem a explorar, interpretar o livro, se apropriar dele, de suas imagens, palavras e contexto, isto é, o letramento literário habilita ao leitor saber como ler o livro de forma integral e as diversas interpretações possíveis. O letramento literário permite que as crianças relacionem aos textos os sentidos do mundo e suas questões, vivenciando a leitura como uma sinfonia de muitas vozes e não um monólogo, ampliando o seu universo e descobrindo novos através da literatura.

A reinvenção de práticas de reexistências que as crianças fazem, reportando-se às matrizes, dar destaque uma história pouco contada, desvalorizada, um campo de disputa (SOUZA, 2021). Num embate para a posse da palavra, de resgate de sua identidade, de sua ancestralidade, um contínuo esforço de reconhecimento de si, desafiando as expectativas e lutas sociais, em que eles são o alvo, criando distintas formas de

reexistência ancestral através das artes e outras linguagens. Nesta disputa, a literatura infantil afro-brasileira é um poder e promove a reconciliação consigo mesmo, com suas raízes. Contudo, apesar da potência que os letramentos através da literatura promovem, não é suficiente, é necessário resgatar todos os símbolos identitários, imagéticos, materiais e imateriais roubados e negados para reconstruir no presente o passado roubado, é basilar reexistir para além da literatura e das artes, mas em todos os campos outrora minados pelo etnocentrismo, fazendo-os florir em outras cores, ritmos, batuques, fé, histórias, epistemologia, cosmologia e cosmogonia de outras matrizes, sensíveis a multiplicidade de referenciais étnicos, africanos, das nações indígenas, dos povos afro-diaspóricos.

Rompendo em micro resistências, as crianças negras seguem com o desafio de superar os efeitos perversos da escravidão que se impõem até os dias atuais, na condição social, econômica, política ao povo negro e refleti nos modos socioculturais de uso e acesso da leitura, escrita, oralidade. Destarte, o resgate das práticas culturais, recriações e uso da língua oral e escrita do povo negro, das distintas formas que os povos africanos diaspóricos levaram nos seus corpos um construto milenar, os saberes, a filosofia, as artes, a musicalidade, a estética, os valores, são formas de reinventar a vida em letramentos e reexistências.

O entendimento sobre o letramento crítico racial é uma tomada de consciência sobre a sua condição étnica, as dores e opressões sofridos ou realizados por seu grupo, o letramento crítico racial perpassa a história **O jogo de Pedro**, onde as crianças retratam a dor do racismo. Como afirma Ferreira

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. (FERREIRA, 2015, p. 138).

Desta forma, este Letramento Racial Crítico possibilita que as crianças entendam que alguns têm privilégios, enquanto a ele foi negado. Suscitando uma reflexão sobre nossa sociedade, visando uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais inclusiva. Assim, eles tomam de forma gradativa consciência das possibilidades de cada grupo étnico e de sua condição de exclusão social, numa sociedade que contribui economicamente e que construiu, inclusive com trabalho gratuito e também culturalmente em todos os tempos

da história do Brasil, o letramento possibilita dolorosamente que os sujeitos percebam de qual lado da história seu grupo étnico estar.

Por conhecerem as possibilidades de cada etnia, mesmo sem se apropriarem profundamente as crianças escrevem **Cabelos Dourados Lindos**, mesmo que esteja em construção as meninas, autoras, começam a ter uma compreensão complexa ainda que não seja profunda acerca de como a raça pode determinar as experiências sociais, de aceitação e beleza. O letramento racial crítico pode promover que as crianças gradativamente, entendam as nuances de raça e racismo que atravessam as questões econômicas, políticas, educacionais dos sujeitos individualmente e em grupo e pode ser um meio de controle social, geográfico e econômico de brancos e negros (reproduzindo a condição opressor-oprimido) como no livro que elas escreveram.

Diante do contexto da sociedade brasileira marcada pelo eurocentrismo que impõe um olhar branco e traz um peso demasiado que oprime o povo negro, apenas os distintos letramentos agindo de forma isolada não é suficiente. Os letramentos precisam ser trabalhado em conjunto; o letramento como a capacidade de compreensão dos símbolos linguísticos, como descreveu Magda Soares, ou letramento como capacidade de ler o mundo, explanado por Paulo Freire, o letramento literário como habilidade de fruição literária, o letramento de reexistência como habilidade de ressignificar as questões raciais através das artes ou o letramento racial crítico como capacidade de compreensão das questões raciais que estruturam o país como descreve Aparecida de Ferreira, são potentes, mas isoladamente não são o suficiente para sanar o dano do racismo que constituiu o país e até hoje estrutura.

É preciso uma amálgama dos letramentos numa sociedade marcada pela prática eugênica, pela sub-representação de pessoas negras e em que o pacto da branquitude é imperativo. Logo, no ambiente escolar é basilar que não apenas nos conteúdos ensinados se relacionem com a história e cultura africana e afro-brasileira, mas se amplie para todas as questões e espaços daquele ambiente para toda a prática e cultura escolar, nas festas e datas comemorativas, nos elementos simbólicos, materiais e imateriais, na decoração da escola e todo o ambiente escolar, nos jogos e brincadeiras.

Assim, suplantando, uma imagem decorativa das princesas Disney na sala e total ausência gritante de referências afro; as princesas da Disney foram por diversas vezes resgatada na fala das crianças, fazendo menção constantemente a Frozen como nome da

protagonista de uma das histórias, e as demais princesas como Bella, Cinderela ou Arlequina do universo de DC como modelo de beleza. Logo, é mister, ampliar os referenciais étnicos das crianças, possibilitando uma formação em múltiplos letramentos para uma sociedade em que todas as etnias são valorizadas. Como afirma Ferreira (2015), para termos uma sociedade mais justa e menos desigual é basilar mobilizar todos os letramentos as identidades sociais/ etnias e que a constituem para que estas possam se letrar e refletir sobre as questões de raça e racismo, de forma que não reproduzam nem naturalizem nenhuma forma de dominação social. Desse modo, todas as identidades e pertencimentos raciais poderão ser valorizados e respeitados, promovendo a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Destarte, a construção do Letramento Racial Crítico e de Reexistência ao longo da pesquisa se desenvolveu através da promoção do Letramento Literário por meio da leitura da literatura infantil afro-brasileira, da escuta atenta das crianças, deixando estas exporem livremente seus posicionamentos sem cerceamentos, após estas falas, eram problematizadas as obras e as perspectivas das crianças; explanando os sofismas racistas sobre questões estéticas, pele, corpo, cabelo e da cultura afro-brasileira, apresentando através das obras a riqueza, diversidade e beleza da história e cultura afro-brasileira. Dando espaço para que estas crianças pensem, elaborem e produzam sobre os saberes construídos, através das artes, da escrita, de distintas formas. O desenvolvimento do letramento foi um processo contínuo e laborioso de escuta sensível e problematização, que está longe de se encerrar, faz-se necessário uma amálgama de elementos, desde o letramento imagético, reforçando a representação e os múltiplos saberes e histórias africanos e afro-diaspóricos que devem estar naturalmente constituindo o ambiente escolar.

Ser leitor e escritor, inserido numa sociedade em que a palavra escrita é predominantemente europeia e por muitas vezes foi permeado pelo racismo, a norma padrão é o embranquecimento, as leituras e vivências do povo negro, marcadamente influenciada pela tradição oral desvalorizada, como seu corpo e demais práticas culturais, não encontra espaço, valor algum ao ser comparado aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola ou extras muros (GOMES, 2020). A leitura da literatura infantil afro-brasileira e a escrita tem poderes curativo e de encantamento, revela as dores e mazelas do racismo, mas também promove um encontro de amor consigo mesmo, com o corpo negro e com a ancestralidade.

Faz-se necessário entender que ancestralidade são costumes e a rica herança que se propaga em distintas linguagens, saberes e artes, são as danças, músicas, comidas, lutas, roupas, léxicos, formas de cultuar o sagrado, modos de aprendizagens e brincadeiras de nossos ancestrais trazidos, compulsoriamente, do continente africano, resistiram as agruras e desumanidade da travessia do Atlântico e se metamorfosear mesmo em meio a dor. A ancestralidade, nesse contexto, se desenvolve a partir da cultura africana herdada no processo diaspórico: legados, memórias, fazeres e conhecimentos próprios desses povos.

A ancestralidade constrói o encantamento da literatura afro-brasileira, a memória corpórea, impressa nas mentes e corações, o legado ancestral de nossos anciãos e anciãs, guerreiros e guerreiras que nos antecederam, a herança de suas histórias, lutas, conquistas, linguagens, saberes e artes de nossos ancestrais trazidos, compulsoriamente, do continente africano, resistiram as agruras e desumanidade da travessia do Atlântico e se metamorfosear mesmo em meio a dor. As crianças desencantadas pelo racismo alienadas de sua ancestralidade, olham para si, para manifestações culturais, históricas, religiosas do povo negro, sem encanto, nem afeto.

Como afirma a teórica Azoilda Trindade sobre corpo e afetividade (2006, p. 102-103)

Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade.

Destarte, como afirma teórica Azoilda (2006), o povo africano foi arrancado da África apenas com seu corpo trazendo nele sua ancestralidade, memória e identidade e aprendeu a valorizá-lo como um dos seus patrimônios mais importantes. O encanto olha para o corpo como nossa morada, a casa de nossa alma, de nossos sonhos e pensamentos. O meio pelo qual nos apresentamos, afetamos e somos afetados pela sociedade por meio dele vivemos e existimos no mundo.

A teórica Kiusam de Oliveria (2020) desenvolve o conceito de Literatura Negro-Brasileira do Encantamento, com o objetivo de fortalecer as identidades das crianças e jovens negras por meio do encantamento na escrita literária, suscitando sobremaneira o combate ao racismo e sexismo ao mesmo tempo, instrumentalizando crianças e jovens negros para que se fortaleçam nas elaborações psíquico-estruturais e práticas com repertórios e forças para que combatam o racismo e se empoderem desde pequenas. Através de uma prática pedagógica afrorreferenciada e intencional valorizando os saberes ancestrais.

Restituir o corpo negro como um local de afeto e cuidado, desconstruindo a imagem de dominação, violência e opressão naturalmente associados aos corpos negros. Este caminho de resgate, acesso carinhoso ao corpo negro deve suplantar o narcisismo, mas entendendo e valorizando o corpo negro desde a tenra infância como um corpo que deve ser afetado com dignidade e respeito, que tem possibilidade de sonhar e ter futuro, o corpo como nossa casa com todas as suas possibilidades de trocas, encontros, valorizar os corpos de nossas crianças negras, indígenas, corpos com necessidades especiais e deficiências, corpos brancos como um campo de possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados.

Diante desta sociedade doente que fere física e psiquicamente os sujeitos negros, a teórica Oliveira (2023), afirma que a literatura negro-brasileira do encantamento, promove pelo encanto a cura e o empoderamento das crianças. Destarte, a literatura afro-brasileira ao produzir encantamento, suscita o desenvolvimento pleno das crianças, promove a dignidade da criança negra, se enxergando como um corpo de afeto, promove cura e vida. Também suscita nas crianças não negras uma mudança de perspectiva para com seus colegas negros, desconstruindo a visão violenta e de desumanização do corpo negro, desenvolvendo um olhar de valorização, humanização e respeito para as crianças negras.

O encanto muda a mente, das crianças desencantadas pelo racismo, seres letradamente encantados, são capazes de olhar toda a beleza da diversidade do mundo, de bens e recursos sem querer colonizá-los, embranquecê-los, dominá-los, confere liberdade para livremente ser, sonhar, construir, sem medo de existir. São escrevintes de um novo amanhã, capazes de transformar o olhar, resgata o sorriso, a beleza dos traços, cabelo,

nariz, quadris, boca, da cor embranquecida e enegrece, torna lindamente retinto como a noite e transborda de vida, arte, afeto e autoamor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A COLHEITA

O racismo inscreve feridas sociais e na alma de todas as pessoas de qualquer origem étnico-racial, sejam naquelas pessoas que são alvo desta prática social, sejam nos reprodutores. Contudo, é evidente que ele é substancialmente mais nocivo para quem sofre seu ataque, pior ainda quando são crianças, fragilizando os processos identitários, sendo muito mais duro para as crianças que tem seu processo de formação identitária corrompidos pela lógica eurocêntrica que nega a história e ancestralidade destes grupos étnicos.

Gomes (2019) afirma que o combate ao racismo ocorre através de construções de estratégias, práticas. Movimentos e políticas antirracistas que promovam a igualdade racial e problematizem essa questão entre negros e não negros. Enfim, é preciso ter uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que entenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil, assim como os povos africanos e demais povos afro-diaspóricos.

Uma educação comprometida com os valores democráticos, com a luta social e pela garantia dos direitos sociais a questão racial não pode ser negligenciada na escola, não cabe mais o folclorismo sobre essas questões, nem que esta temática seja um anexo na prática pedagógica, pontual para ser trabalhando num único período do ano. Entendendo, que o fim da educação deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs, a literatura infantil afro-brasileira é um dos meios de fruição e formação para suscitar a cidadania plena de todos os sujeitos.

As vivências com as obras de literatura infantil afro-brasileira apontam algo que foi notório durante toda a pesquisa, a violência que a criança negra emprega a si mesmo, não se valorizando, nem aceitando como são. Esta negação sobre si o é oriundo da baixa representatividade, da violência estética, da negação da história, da cultura, da identidade do povo negro, do seu apagamento ao longo da história. A literatura infantil afro-brasileira na prática educativa não é somente fruição, a leitura de literatura infantil afro-brasileira possibilita que as crianças desconstruam padrões normativos e sub-representações da história e cultura afro-brasileira que sustentam o racismo e compreendam os referenciais afro-brasileiros e africanos sem a perspectiva etnocêntrica.

A literatura afro-brasileira tem um papel combativo, abordando temas da comunidade negra na contemporaneidade, dando protagonismo às culturas africanas e afro-brasileiras apontando as condições marginalizadas e subalternizadas das pessoas negras, promovendo uma literatura de resistência e de afirmação, evidenciando estruturas racistas, patriarcais, brancas e naturalizadas pelo apagamento do outro. A autoria infantil coloca estes sujeitos como protagonistas de sua própria história reproduzindo situações de racismo que as crianças viveram ou praticaram, suscitando a reflexão sobre a temática racial.

A literatura afro-brasileira proporciona as crianças o letramento racial, literário, de reexistência instrumentalizado as crianças para enfrentarem o racismo, não perpetuarem e transforma o olhar deturpado sobre os sujeitos negros, restituindo a sua dignidade vilipendiada pelo racismo. Desta forma, os letramentos precisam caminhar juntos, não de formas estanques para mobilizar as identidades sociais/ etnias que a constituem para que estas possam se letrar e refletir sobre as questões de raça e racismo, de forma que não reproduzam nem naturalizem nenhuma forma de dominação social. De forma, que todas as identidades e pertencimentos raciais sejam valorizados e respeitados e ajam para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A literatura infantil afro-brasileira através de seu encantamento promove a cura do sujeito maculado pelo racismo tanto aquele que prática e principalmente o que vivencia e assim suscita a vida. Retirando a criança negra da subalternidade, a coloca como protagonista da história, possibilitando que as crianças conheçam outras culturas, formas de ser e existir. O encantamento pinta com o arco-íris a vida das crianças, abrindo a porta para outros sons, cheiros e pluralidade do universo para que todas as crianças, negras, indígenas, quilombolas, brancas tenham a sua dignidade respeitada.

Tendo em vista que o nome da escola lócus desta pesquisa foi o mesmo dia que o discurso do ativista e pastor Martin Luther King “I Have a Dream / Eu tenho um sonho” foi falado. Concluo este estudo lembrando e parafraseando estas palavras e sonhando. O espírito do encantamento me faz sonhar. Eu tenho um sonho que nos rincões do Brasil, nas periferias, nos bairros nobres, pobres, nas comunidades indígenas e quilombolas haverá crianças negras, indígenas, quilombolas, ciganas, brancas, pobres, de todas as classes crescendo com liberdade e alegria. Sem ser alvo de balas achadas, sem ter suas terras cooptadas, cruelmente tomadas, sem ter seu corpo invadido,

consumido pela dor, pelo toque abusador, pela miséria, pela ausência do capital, estatal e parental. Seu corpo será terra de afeto, que brota em um terreno fértil, pão, grão, limão e livre chão.

Eu tenho um sonho que estes capitães de areia, sejam tanto quanto estrelas, não mais em grilhões, nem sendo o lado mais fraco que se parte. Estrelas que sonham com outras artes, além do pagode e do futebol, brilham na medicina, engenharias, professoras, mestres, ginastas, doutoras, bailarinos, reitoras, escritores, autoras de si, contadores do passado apagado e de um novo amanhã.

Eu tive um sonho, estavam todos juntos, gente de Eldorado dos Carajás, da Sé, da Rocinha, da Chapada do Rio Vermelho, do quilombo Rio dos macacos, do povo Yanomami. Não havia mais sangue, dor, súplica, nem escassez de água e comida. Havia vida, a maior e mais bela ciranda que já vi, uns cantavam a Olorum, outros a Tupã, a Deus, a Deusa. Som de tambor, agogô, batuque, pandeiro e deu samba, rap, pagode, caribó, oferenda, capoeira e louvor. Tupi e iorubá é língua corrente, mas se falava yãnoma, bantu também e uns poucos falavam reminiscências de um português que já estava em desuso. Sentado em um grande círculo ao redor da fogueira, além de música e dança havia fartura, peixe na palha, tacacá, beiju, coco e sua doce água, aipim, mandioca, macaxeira ao gosto do freguês. Na roda havia vida, alegria e liberdade para existir e ser. Então, sorridente, acordei, percebi que era sonho, a música que ouvi lá ainda ecoava na minha mente, me juntei aos griôs e cantamos, dancei, sambamos, plantei, cultivamos, cansei, choramos, fui erguida, regamos, colherão.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Culturas populares, educação e descolonização**. *Rev. Educ. Questão*, 2019, vol.57, n.54. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54id18279>. Acesso em 29 de julho de 2022.

ADICHIE NGOZI, CHIMAMANDA. **O perigo de uma história única**. TED, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt> Acesso em: 29 de julho de 2022

AMÂNCIO, I.M.C; GOMES, N.L; JORGE, M.L.S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa Kamwa. **Minicurso Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira e Literaturas Negras - 2º Dia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DjBEaGgurdk> Acesso em 13 de agosto de 2022.

ASANTE, M. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia**. Ensaios Filosóficos, Volume XIV – Dezembro/2016.

BARROS, Zelinda dos Santos; BARRETO, Paula Cristina da Silva; SANTOS, Marta Alencar dos; OLIVEIRA, Maiara. **Educação e Relações Étnico-raciais**. Salvador: CEAO/UFBA, 2010.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

BERND, Z. **Literatura negra brasileira: racismo e defesa de direitos humanos – LETRAS – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS) janeiro/junho/1998**.

BETTLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUSATO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Petrópolis, RJ: 2006.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF) 2004 set/out.

CANDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.

COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas,

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Carlos Alberto Motta. **Teologia decolonial e epistemologias do sul interações**. Belo Horizonte, Brasil, v. 13, n. 24, p. 306-333, Ago./Dez. 2018.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afrobrasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

EVARISTO, C. (2009). **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. *Scripta*, 13(25), 17-31. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365> Acesso em 14 de novembro de 2021.

FÁTIMA, Cruz dos Santos. **As tranças de minha mãe**. Ilustrações Quézia Silveira. São Paulo: Editora Uirapuru, 2018.

FÁTIMA, Cruz dos Santos. **Makeba vai à escola**. Ilustrações Quézia Silveira. São Paulo: Editora Cogito, 2019.

FANON, Frantz; SILVEIRA, Renato da. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A.J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As bonecas negras de Lara**. Ilustrador: Élio Chaves. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017.

FERREIRA, A.J. **A (in)visibilidade do corpo negro**. TEDx Talks – UEPG, 2016 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=31HOWSPtvN0> Acesso em: 26 de março de 2022

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, Autores Associados, 1985.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.

GOMES, Nilma Lino. In: MUNAMGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

IANNI, O. **Literatura e consciência**. In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo: 1988.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versian. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (organizadoras). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária: experiências transgêneras com o método em ciências da educação**. Campinas, SP: Pontes, Editores, 2020.

MARIOSIA, Gilmara Santos. REIS, Maria da Glória dos. **A influência da Literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação Literária Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias** outras. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MOURA, Camile Baccin de. Literatura afro-brasileira. In: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.) **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p.223-230.

MUNANGA, K.. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), UFF, Rio de Janeiro, n. 5, 2004, p. 15-34. Disponível em <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> Acesso 13 de abril de 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**. São Paulo, ed. Callis, 3º ed, 2010.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro. Nova Fronteira: Rio de Janeiro: Publifolha, 2000.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Pedagogia Eco-Ancestral e Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil**. TPA DRESA Santo Amaro. 24 de ago. de 2023 <https://www.youtube.com/live/bWFiwPAj1CE?si=OwGP5sbDdFvaBjJX>. Acesso em 19/10/2023.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros**. Feira Literária Brasil - África de Vitória – ES. v. 1 n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/issue/view/Flibav2020>. Acesso em 19/10/2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de and CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. **Atividades autorais online: aprendendo com criatividade**. **SBC Horizontes**, nov. 2020. Disponível em:

<https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais/> Acesso em 10 de setembro de 2023.

SANTANA, Marise de. **O Legado Ancestral Africano na Diáspora e o Trabalho Docente: desaficanizando para cristianizar**. 150 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). PUC, São Paulo, 2004.

SANTOS, Mônica de Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários**. Salvador, 2011. 268 p. Tese (Doutorado em em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SOARES, Magda **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip Hop: São Paulo, Parábola, 2021.**

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Minicurso - Letramentos de reexistência - Aula 4**. Youtube, 8 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5wAsnkGV7u0>>. Acesso em 29 de julho de 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. “Fragmentos de um discurso sobre afetividade”. In: Caderno Modos de Brincar, 3 TMP. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf Acesso: 09/03/2016.

VERÍSSIMO, Erico. **O Solo de clarineta: memórias**, Vol. I. 20 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

VIANNA NETO, Arnaldo Rosa. **A négritude de Aimé Césaire**. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cm/133?lang=en> Acesso em 13 de agosto de 2022

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

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diálogos integrais das crianças

Este apêndice contém as falas na íntegra das crianças no momento de contação de história. O segundo momento da pesquisa é a fase de contação de história. Antes de começar a contação de história, observo a turma, converso com eles, ouço, até começar as atividades. A professora deu plena liberdade para desenvolver as atividades com a turma, normalmente, me deixava sozinha com as crianças. Nós sentávamos em círculo e é feita a apresentação das obras para as crianças e elas escolhem o livro e assim, começamos a leitura. O primeiro livro a ser lido foi o Diário do Espaço, de Cauã Gabriel Silva dos Santos.

As crianças ouvem, porém aparentemente não estão atraídas pela história, contudo uma criança desde o início se empolga quando o astronauta Heitor se descreve como menino negro, esta fala prendeu a atenção da criança do começo ao fim da contação. Todos ouvem a história, conversamos sobre a história e quais profissões as crianças pensam exercer no futuro, um diz que quer ser astronauta, outro policial, médica veterinária, técnica de enfermagem, trabalhar numa cafeteria, médica. Logo em seguida, discutimos sobre a obra, as crianças também produziram um desenho livre sobre a história, mas este não foi analisado, apenas os diálogos posteriormente.

No encontro seguinte antes de iniciar a contação de história, tenho conversas aleatórias com as crianças, elas falam sobre suas famílias, sobre a violência física, material, alienação parental, sonhos que lhes atravessam, falamos sobre questões raciais positivando a imagem das crianças sobre o que é preto, o que é escuro, como a noite, chocolate, feijão, seguimos numa conversa e logo mudamos de assunto. Em seguida, é apresentado o livro para as crianças, elas por meio de votação escolhem o que será lido, o livro escolhido foi Princesas Negras.

Antes de iniciar a leitura do livro conversamos sobre como a leitura de livros não se dá apenas pelas palavras, mas também pelas imagens, como as ilustrações e expressões faciais dos personagens nos contam também algo sobre o livro, assim como nossos rostos contam quando estamos tristes, alegres, enfurecidos, mesmo sem falar nada, assim, as crianças contam as experiências delas sobre isso.

Em seguida, é feita a introdução da história e pergunto como uma princesa é para vocês? Como é a aparência das princesas. Uma das meninas responde “chique, bonita,

com um vestido bonito”. Um menino responde “preta, negra, bonita”, uma outra menina intervém, “mas a Cinderela é branca, toda branca”. Trago de novo a pergunta, como vocês acham que devem ser uma princesa e agora há um acordo na fala deles que pode ser branca e negra. E o cabelo como deve ser, pergunto? Apenas uma criança responde “o cabelo é marrom, as demais falam respondem é amarelo, cabelo loiro, como a Bela, a Cinderela, como o cabelo da Rapunzel” disse uma das crianças. E os olhos, questiono, em unanimidade as crianças respondem, “os olhos são azuis”. E se vocês tivessem que fazer uma princesa? Como seria a princesa de vocês. O único menino da turma descreve a sua princesa como “uma menina negra com os olhos azuis, bonita, cabelo loiro, liso”, diz rapidamente, muito seguro. Pergunto a todas as meninas, individualmente, e todas descrevem que “o cabelo seria liso, pranchado, só uma disse que seria o cabelo cacheado como dela” (que é um cabelo liso, com algumas leves ondulações que fazem cachos). Assim, apesar de dizer que quer o cabelo cacheado, é a partir de seu referencial de um cabelo quase liso, não o cabelo crespo, enrolado de molinhas. Pergunto se não pode ser como eu com a pele negra, cabelo de tranças, black ou crespo, logo vem as respostas, “não”, não há resposta positiva, provooco as crianças dizendo no mundo de vocês eu não seria nunca princesa. Sigo na apresentação da obra, amostrando que o livrolido do dia apresenta princesas que são como eu, negra e reforçando que deve haver a leitura das imagens e das palavras.

Feita a leitura, pergunto o que vocês acham do livro, as respostas são positivas em concordância são maravilhosas. Sigo recontando a história de forma mais leve e pergunto, como são as personagens, elas descrevem black, cabelo preto. Pergunto e as princesas são que cor? “Negras” é a resposta. Logo, começamos a ampliar a conversa e deixo fluir, “você é escurinha igual a minha mãe”, diz um aluno, outra criança diz, “minha mãe é toda preta”, “eu puxei ao meu pai, ele é assim”, assim como pergunto, negro ou moreno? O menino negro responde “ele é moreno como eu”, responde o menino negro. Voltamos a falar diretamente sobre o livro, sobre como as princesas precisam ser sentidas com o coração, falamos sobre os cabelos das princesas negras, de biotes, cacheadas, tranças, crespas, “é todo pra cima” diz um aluno se referindo ao cabelo, é sim, concordo, o cabelo crespo, black power é dessa forma, pode ser de dreadslooks, com turbante, “de tranças” infere um aluno. Continuo dizendo que há princesas que não são loiras como elas falaram no início, podem ter cabelo crespos, de tranças e outras formas. Assim, concluo o reconto parafraçando o livro dizendo que há muitas

princesas espalhadas por aí, como aquela sala cheia de princesas e logo o menino intervém “e príncipe”, concordo com ele e falo *cheia de princesas e príncipe* e concluo a leitura.

Em seguida, vamos ler o outro livro que deu empate com Princesas Negras, Gente de cor, cor de gente. Como é um livro sem palavras, há a participação das crianças lendo as imagens, então sigo perguntando sobre as imagens, *o que vocês estão vendo aqui?* “uma gente preta e uma branca”, responde um garoto, “a pele dela tá pintada”, uma menina intervém explicando para a coleguinha “é a cor da pele dele mesmo”. Concordei com a menina afirmando que o personagem não está pintado, mas aquela cor negra retinta é a cor dele mesmo e segui apontando as imagens e eles foram respondendo, fazendo a descrição imagética de todo o livro. Fomos conversando e as crianças deram nome aos personagens: João e Gustavo e após a leitura elas desenham sobre uma das histórias.

O encontro seguinte começamos conversando sobre como foi o final de semana das crianças, elas partilham as experiências delas e depois os livros são apresentados as crianças. Elas escolhem o livro *As tranças da minha mãe*, da autora Ana Fátima. Começo falando novamente que a leitura do livro é feita também pela leitura das imagens do livro, não apenas da palavra, em seguida pergunto as crianças *alguém aqui já quis mudar seu cabelo?* As crianças respondem “eu quero meu cabelo de trança igual a você; outra aluna diz “eu escolho meu próprio cabelo”; outra aluna diz que quer o cabelo de tranças, assim, apenas três crianças querem o cabelo natural, quer seja de tranças ou o próprio crespo, e as outras quatro meninas preferem o cabelo liso ou pranchado. Início a contação de história e no meio da leitura uma menina questiona “e ela é da mesma cor que eu”, se referindo a personagem da obra, então pergunto *que cor eles são?* As crianças respondem “preto, marrom”, confirmo com elas são pessoas negras, *pessoas que têm a pele amarronzada como eu são pessoas negras*. Uma aluna fala “eu tenho a pele amarelada”, seu colega retruca “amarelada nada, você é marrom igual a pró”, intervenho *você tem a pele amarronzada como eu, porém mais clara*. “Mais clara?”, a menina questiona. *Sim, mas clara*. Eu afirmo, ela ratifica “sou amarela assim”, o mesmo colega que questionou a cor da menina segue se opondo a mesma. Contudo, diante da fala final da menina a discussão mingua sem mais intervenções.

Após o término da contação, conversamos sobre afeto e que podemos receber o afeto materno de outras pessoas que poderão nos amar também com o carinho. Também

conversamos sobre como as tranças contam a nossa história, carregam a nossa identidade, explico que as tranças nagô faziam na cabeça o mapa até o quilombo e também que nestas, os escravizados guardavam raízes para plantar nos quilombos. Seguimos conversando e as crianças destacam o que gostaram na história, falaram da relação do filho com a mãe e seguimos falando sobre cabelo e como podemos usar e aceitar ele como ele é, então, pergunto *por que vocês querem mudar seus cabelos?* Imediatamente, uma aluna responde, “porque o nosso cabelo é feio”, questiono *porquê? Por que quer alisar* “porque nosso cabelo é preto”, justifica a aluna, sigo na conversa querendo saber o porquê de querer alisar, pergunto *agora como o cabelo de vocês é não é bonita?* Eles afirmam que “sim, é bonito”. Sigo, e pergunto *precisa alisar pra ficar bonita?* as meninas ficam hesitosas, mas respondem “não” é uma fala coletiva, porém uma segue, “mas eu quero alisar o cabelo”.

Depois deste momento, novamente, voltamos para recontar as histórias já vistas, seguimos com a releitura de *Gente de Cor, Cor de Gente*, livro que apresenta cenas iguais, mudando somente a cor da pele dos personagens. As crianças vão lendo as imagens e na primeira cena uma aluna fala espantada “aí que cara horrível deste preto!” ela segue falando “é porque a cara horrível deste preto, porque ele é tão bravo” pergunto *você achou este rapaz preto feio e este o rapaz vermelho?* Uma das crianças responde que também achou o personagem vermelho feio, a menina que fez a interpelação segue calada e a criança que, anteriormente, tinha participado ativamente da escolha dos nomes dos personagens, inclusive lembrando os nomes de ambos hoje, afirmou “eu acho os dois bonitos”. Seguimos com as crianças lendo as imagens, ao concluir falamos sobre ancestralidade, sobre identidade e diferença; apesar dos personagens serem diferentes, eles vivenciam as mesmas experiências, sentem dor, alegria, medo. Sigo falando, já que as pessoas são iguais nas possibilidades de experiências e emoções, pergunto *devo tratar todos igualmente bem ou devo escolher algumas para tratar bem e outras mal?* Eles concordam que devo tratar todos bem, volto ao livro apontando ao personagem negro com o objetivo de falar sobre igualdade, uma criança fala “ela é preta, você é marrom”, ratifico sou negra também, “então, você deveria tratar todas as pessoas de qualquer cor bem”. Seguimos falando sobre as cores dos personagens do livro, preto, amarelo, loiro, verde, logo eles trazem a conversa para si, para sua cor, uma aluna intervém e fala “eu sou branca, eu sou branquinha, eu sou branquinha”, estou distraída por uma situação com outra criança e a aluna segue insistindo “pró minha cor é

branquinha forte”, outra criança fala “eu sou moreno”, “o que é moreno?”, alguém pergunta “outro fala eu sou preto-moreno”, de novo a colega pergunta “o que é moreno?” e eu também questiono *o que é moreno?* Uma das crianças respondem “morena é uma cor de pele, mas é tipo amarelo” Volto ao livro e mostro *Moreno é tipo amarelo? Olha o amarelo, olha o moreno, cê acha que parece?* A criança segue afirmando que o moreno parece mais com o branco do que com o negro. Seguimos o diálogo e a menina diz “moreno é a cor mais forte que a cor de pele”, pergunto, *moreno é um marrom mais claro, está mais pra o negro ou mais pra o branco?* Ela responde “pro branco”, então pergunto *você é mais parecido comigo ou com J ?* J é uma colega branca, prontamente, ela responde, pareço mais com J, depois de titubear um pouco, a aluna negra de evidentes traços negroides evidentes na boca, nariz e com cabelos crespos, gradativamente, vai se percebendo que parece mais comigo.

No próximo encontro, a história contada para as crianças é Themba, o Menino Rei de Marcos Cajé. Começo fazendo uma série de perguntas introdutórias para a história, *como vocês descrevem um rei ou príncipe na sua cabeça? Ele é alto ou baixo, gordo ou magro, rico ou pobre, negro ou branco, cabelo liso ou crespo.* As crianças rapidamente respondem e o perfil do rei é bonito, alto, magro, rico, branco, titubeiam um pouco sobre o cabelo, mas quando devolvo a pergunta *liso ou cacheado, cabelo preto ou loiro,* e eles optam por loiro de cabelo cacheado. Após, as crianças falarem, sigo descrevendo o personagem principal do livro para crianças e mostrando para elas, que ele é totalmente diferente do rei descrito por eles, porque ele não é branco, nem loiro, mas um menino negro de cabelo crespo. Sigo questionando as crianças, alguém já ouviu falar sobre a África? Há apenas duas respostas “vi sobre fome e lá tem bicho”. Logo após, seguimos a continuação.

Logo após encerrar a leitura, há a introdução da outra história escolhida no dia Minha Mãe é Negra, Sim! Obra de Patrícia Santana. As crianças são questionadas se *algumas delas já quiseram mudar alguma coisa em si?* Algumas meninas dizem que sim, que querem ter o cabelo liso, querem ter o cabelo como o da Arlequina⁹. Mas nem sempre as pessoas querem mudar algo em si, desta forma, começa a história de Enzo que não queria mudar nada na pintura de sua mãe negra. No meio da história, uma criança olha a personagem negra, mãe do menino e fala “mas nem parece que ela é preta”, retifico,

⁹ Personagem fictícia de cabelos lisos, loiros, longos com mechas azuis e rosa do DC Company.

mas ela é negra, sim. Rapidamente, a criança responde “ela é preta clara”, sigo falando *não tem preto claro, tem pessoa preta, não sou negra clara, sou negra.* A criança que revive os questionamentos do livro, fica em silêncio e vamos seguindo para outras discussões e depois a leitura é finalizada.

No encontro posterior começamos a conversa perguntado *quem já brincou com bonecas negras?* A turma fica dividida, alguns já brincaram outros não, temos a discussão levantada pelas crianças se meninos podem ou não brincar de boneca, afirmo que não há problemas meninos, assim como as meninas brincarem de bonecas. Finalizada a introdução, o livro *As bonecas negras* de Lara, de Aparecida de Jesus Ferreira. O livro é aberto e logo após as primeiras palavras serem ditas fazendo a leitura de palavras e imagética, enfatizando o quão lindo é a variedade de cabelos da coleção de bonecas negras de Lara, ainda na primeira página, uma criança interpela “a outra tá parecendo uma bruxa com o cabelo todo pra cima”, a questiono *bruxa? Você acha que parece umabruxa?!* algumas crianças complementam, “parece um black”, “tá com cabelo de black, tá com cabelo de black”, a partir dessa fala que a outra criança me deu sigo *acho que elatá com cabelo de black não de bruxa.* Logo uma criança grita “Cabelo de bruxa!”, em seguida, começam a descrever como é o cabelo de bruxa, “cabelo de bruxa tem chapéu”, afirma uma menina, outra fala “cabelo de bruxa é pra cima”, “cabelo de bruxa é todo pra lá” diz gesticulando com os braços uma menina, “cabelo dela é pra trás e não tem chapéu” argumenta um menino que discorda ser cabelo de bruxa. A sala fica dividida e não é chegado há um parecer único se o cabelo é de bruxa ou black, então pergunto, *vocês acham que é cabelo de bruxa?* A turma fala que não, contudo é uma questão em construção. É retomada a contação de história, é apresentada as crianças as bonecas abayomis e logo uma criança fala sobre as bonecas, dando um gritinho, como se tivesse assustada a menina fala “tá muito feio” “parece mendigo, muito feia, muito preta” Assustada com a fala a retomo repetindo a fala da criança *você disse que parece mendigo, muito feia muito preta, não entendi* “É porque ela é bonita, mas é que tá preto isso aqui no rosto dela, tá preto forte, se fosse preto claro”. Após a fala da criança sobre o rosto diferente da abayomi, sigo falando que *é uma boneca preta como eu, mas ela não tem olhos, nem boca, nem nariz, “nem orelha”,* completa um menino, e retomo para a história da boneca. Os diálogos apresentados acima visavam aprofundar para entender melhor o contexto das crianças e entendimento da pesquisa.

APÊNDICE B - Questionário da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

INFRAESTRUTURA BÁSICA

ABASTECIMENTO DE ÁGUA () REGULAR () IRREGULAR

ABASTECIMENTO DE ENERGIA ELÉTRICA () REGULAR () IRREGULAR

INFRAESTRUTURA PREDIAL

O PRÉDIO ESCOLAR () PRÓPRIO () ALUGADO () CEDIDO

SALA DA DIRETORIA SIM () NÃO ()

SECRETARIA SIM () NÃO ()

SALA DE PROFESSORES SIM () NÃO ()

COZINHA SIM () NÃO ()

ÁREA VERDE SIM () NÃO ()

INFRAESTRUTURA PARA EQUIPAMENTOS DE APOIO PEDAGÓGICO (Por

favor, marcar somente se eles estiverem funcionando).

PROJETOR MULTIMÍDIA (DATASHOW) SIM () NÃO ()

QUANTOS 1 () 2 () 3 ()

TV SIM () NÃO ()

QUANTOS 1 () 2 () 3 () 4 ()

DVD SIM () NÃO ()

QUANTOS 1 () 2 () 3 () 4 ()

COMPUTADOR SIM () NÃO ()

QUANTOS 1 () 2 () 3 () 4 ()

APARELHO DE SOM SIM () NÃO () QUANTOS 1 () 2 () 3 () 4 ()

ACESSO À INTERNET SIM () NÃO () WIFI () 4G ()

IMPRESSORA SIM () NÃO ()

QUANTOS 1 () 2 () 3 () 4 ()

COPIADORA SIM () NÃO () QUANTOS 1 () 2 () 3 () 4 ()
ANTENA PARABÓLICA SIM () NÃO () QUANTOS 1 () 2 () 3 ()

DEPENDÊNCIAS EXISTENTES NA ESCOLA

NÚMERO DE SALAS DE AULA 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ()

TEM BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA: SIM () NÃO ()

A BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA ESTÁ EM FUNCIONAMENTO:

SIM () NÃO ()

SALA DE INFORMÁTICA: SIM () NÃO ()

NÚMERO DE BANHEIROS DE PROFESSORES 1 () 2 () 3 () 4 ()

NÚMERO DE BANHEIROS INFANTIS FEMININOS 1 () 2 () 3 ()

NÚMERO DE BANHEIROS INFANTIS MASCULINOS 1 () 2 () 3 ()

ESPAÇOS DE LAZER:

() PÁTIO COBERTO () PÁTIO DESCOBERTO

() QUADRA COBERTA () QUADRA DESCOBERTA

ESTRUTURA ESCOLAR

() ESCOLA DA REDE PÚBLICA () ESCOLA PARTICULAR () ESCOLA
COMUNITÁRIA

MODALIDADE DE ENSINO

() EDUCAÇÃO INFANTIL () ENSINO FUNDAMENTAL () ENSINO
MÉDIO

() ENSINO REGULAR () ENSINO INTEGRAL

QUANTAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

NÚMERO DE TURMAS:

GRUPO 1 () GRUPO 2 () GRUPO 3 () GRUPO 4 () GRUPO 5 ()

NÚMERO DE TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

NÚMERO DE TURMAS 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO ()

NÚMERO DE ALUNOS _____

FAIXA ETÁRIA DE ALUNOS _____

NÚMERO DE PROFESSORES 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ()

NÚMERO DE COORDENADORES 1 () 2 () 3 ()

NÚMERO DE DIRETORES 1 () 2 () 3 ()

NÚMERO DE VICE-DIRETORES 1 () 2 () 3 ()

NÚMERO DE SECRETÁRIAS 1 () 2 () 3 ()

NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

ANO DE FUNDAÇÃO DA ESCOLA _____

RECURSOS

FONTE DE RENDA

() MENSALIDADE

() AUXÍLIO ONGs, OUTRAS INSTITUIÇÕES

() AUXÍLIO PESSOA FÍSICA

() AUXÍLIO GOVERNAMENTAL

SOBRE A TURMA

SÉRIE GRUPO 5 () 1º ANO () 2º ANO ()

OS ALUNOS LEVAM LIVRO DE LITERATURA PARA CASA

SIM () NÃO ()

OS ALUNOS LEEM LIVRO DE LITERATURA NA ESCOLA

SIM () NÃO ()

OS ALUNOS LEEM LIVRO DE LITERATURA NA SALA DE AULA

ESPONTANEAMENTE SIM () NÃO ()

FAIXA ETÁRIA _____

QUANTIDADE DE ALUNOS _____

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados (as) pais e/ ou responsáveis.

Sou Daniele do Nascimento Silva, sou estudante do mestrado em educação, na Faculdade de Educação da UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Na universidade pesquiso literatura infantil afro-brasileira e indígena, ou seja, pesquiso os livros infantis onde os personagens principais são negros ou indígenas. O título de minha pesquisa é: **Letramentos e encantamentos: uma experiência com a literatura infantil afro-brasileira**. O professor que me orienta na pesquisa é Prof. Dr. Pedro Abib. O **objetivo principal** de meu estudo é descobrir quais saberes as crianças desenvolvem acerca da identidade e história afro-brasileira a partir da literatura infantil.

Para isso, eu desejo acompanhar as atividades de contação de histórias nesta instituição, durante os meses de março a abril. Junto com as crianças fazer a leitura de livros infantis e desenvolver rodas de conversas e atividades a partir das histórias lidas e propor a criação de um livro pelas próprias crianças. **A relevância** desta pesquisa é desenvolver o hábito de ler e despertar nas crianças o gosto pela leitura e escrita, suscitando a autoria literária infantil, além de possibilitar que elas aprendam mais sobre a cultura e história afro-brasileira e valorizem a nossa história, para termos no futuro uma sociedade menos racista.

A coleta de dados tem caráter confidencial, não permitirá a identificação dos nomes das crianças. Após finalização, a pesquisa será divulgada em eventos acadêmico através de artigos científicos e capítulos de livros, e em espaços/instituições formais e informais de educação e na mídia preservando sempre a identidade dos participantes. Você, nem o

participante serão penalizados de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação ou desistir da mesma. Contudo, a participação das crianças é muito importante para a execução da pesquisa.

Autorização do uso de imagem para divulgação em ambientes científicos:

() SIM, concordo com a amostra de imagens de minha criança por livre e espontânea vontade.

() NÃO, o uso de imagens de minha criança em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, peço que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário do participante.

Eu, _____, RG _____
declaro que li esse Termo de Consentimento e compreendi o objetivo do estudo, tive oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações para o qual autorizo a participação de livre e espontânea vontade da criança _____
sob minha responsabilidade .

Telefone: _____

Salvador, ____/____/____.

ASSINATURA (pais e/ou responsável)

Daniele do Nascimento Silva - Pesquisadora

APÊNDICE D – Carta de apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO¹⁰

Sou Daniele do Nascimento Silva, professora do município de Salvador e sou estudante do mestrado em educação, na Faculdade de Educação da UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Na universidade pesquiso literatura infantil afro-brasileira e indígena, ou seja, pesquiso os livros infantis onde os personagens principais são negros ou indígenas. O título de minha pesquisa é: **Letramentos e encantamentos: uma experiência com a literatura infantil afro-brasileira**. O professor que me orienta na pesquisa é Prof. Dr. Pedro Abib. O **objetivo principal** de meu estudo é descobrir quais saberes as crianças desenvolvem acerca da identidade e história afro-brasileira, a partir da literatura infantil.

Para isso, eu desejo acompanhar as atividades de contação de histórias nesta instituição, durante os meses de março a abril. Junto com as crianças fazer a leitura de livros infantis e desenvolver rodas de conversas e atividades a partir das histórias lidas e propor a criação de um livro pelas próprias crianças. **A relevância** desta pesquisa é desenvolver o hábito de ler e despertar nas crianças o gosto pela leitura e escrita, suscitando a autoria literária infantil, além de possibilitar que elas aprendam mais sobre a cultura e história afro-brasileira e valorizem a nossa história, para termos no futuro uma sociedade menos racista.

Salvador, _____/_____/_____

Daniele do Nascimento Silva
Pesquisadora

Pedro Rodolpho Jungers Abib
Orientador