

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM PORTO ALEGRE
PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PRÁTICA DA FORMAÇÃO DO LEITOR**

ELEN KARLA SOUSA DA SILVA

LITERATURA E REPRESENTATIVIDADE:
Por uma abordagem antirracista do texto literário

**PORTO ALEGRE
2021**

ELEN KARLA SOUSA DA SILVA

LITERATURA E REPRESENTATIVIDADE:

Por uma abordagem antirracista do texto literário

Monografia apresentada como requisito para aprovação no curso de Pós-graduação em Teoria e Prática da Formação do Leitor da Faculdade de Letras da Unidade Universitária de Porto Alegre da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Bueno Accorsi

PORTO ALEGRE
2021

ELEN KARLA SOUSA DA SILVA

LITERATURA E REPRESENTATIVIDADE:

Por uma abordagem antirracista do texto literário

Monografia apresentada como requisito para aprovação no curso de Pós-graduação em Teoria e Prática da Formação do Leitor da Faculdade de Letras da Unidade Universitária de Porto Alegre da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Bueno Accorsi

Aprovada em: 21/05/2021

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Ana Maria Bueno Accorsi (Orientadora)



Profa. Dra. Magali de Moraes Menti



Profa. Dra. Fani Averbuh Tesseler

*Toda arte é política, toda a literatura também, mesmo aquelas que advogam pela
neutralidade da estética.*

Cidinha da Silva

*As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial
olhar sobre a realidade do país.*

Abdias do Nascimento

RESUMO

A partir de alguns conceitos norteadores, como representatividade e decolonialidade, pensamos o presente trabalho, que reflete acerca da importância do letramento literário em uma proposta pedagógica na Educação Infantil preocupada com a educação das relações étnico-raciais no Brasil, um país estruturalmente racista. Ademais, busca pensar a formação do leitor literário numa perspectiva identitária para a promoção de uma educação antirracista continuada. Os tempos atuais requerem discursos acerca da valorização da diversidade, buscando-se a apreciação do diverso, do que é múltiplo e plural. O trabalho reúne os seguintes aportes teóricos: Gomes (2008), Cosson (2012), Bordini e Aguiar (1993), Brasil (2004; 2017), Munanga (2005), Quijano (2005), entre outros. Quanto à metodologia, consiste em uma pesquisa bibliográfica e uma análise descritiva das seguintes obras literárias infantis: *Amoras* (2018), de Emicida, *Ynari – a menina das cinco tranças* (2010), de Ondjaki, *Lápis Cor de Pele* (2017), de Sueli Ferreira de Oliveira e *Meu crespo é de rainha* (2018), de bell hooks. Propõem-se também sugestões de atividades práticas com as obras, de acordo com o desenvolvimento escolar das crianças, a partir de critérios de qualidade, diversificação do material literário, continuidade e progressão do trabalho pedagógico. Conclui-se que esta pesquisa se torna relevante uma vez que segue as determinações da Lei 10.639/2003, que alude à obrigatoriedade do ensino da questão étnico-racial, temática que carece mais atenção na Educação Básica, desencadeando e propondo atender a questões presentes no ensino na Educação Infantil, oferecendo possibilidades por meio da literatura para um letramento étnico-racial efetivo e precoce.

Palavras-chave: Formação de Leitores. Educação Infantil. Representatividade. Letramento Étnico-Racial.

ABSTRACT

Starting from a few guiding concepts, such as representativity and decoloniality, we think this paper as a means to highlighting the importance of developing the ethnic-racial relations literary literacy for Childhood Education, in Brazil, a structurally racist country. Moreover, this study aims at laying emphasis on the training of the literary reader under an identitarian perspective for the promotion of a continued antiracist education. Current times require discourses regard valorization of diversity, seeking for the appreciation of the diverse, of what is multiple and plural. The following theoretical contributions have been used: Gomes (2008), Cosson (2012), Bordini and Aguiar (1993), Brasil (2004; 2017), Munanga (2005), Quijano (2005), among others. Regarding methodology, the study consists of a bibliographical survey and a descriptive analysis of the following children's books: *Amoras* (2018), by Emicida, *Ynari – a menina das cinco tranças* (2010), by Ondjaki, *Lápis Cor de Pele* (2017), by Sueli Ferreira de Oliveira and *Meu crespo é de rainha* (2018), by Bell Hooks. For each of the literary books it also proposes some practical activities, considering the children's school development, based on criteria such as quality, literary material diversification, continuity and progression of the pedagogical schoolwork. This research is also very relevant as it follows the guidelines of the Brazilian Federal Law 10.639/2003, that alludes to the obligation of teaching ethnic-racial issues in schools, a subject which requires more attention in Basic School around the country, unraveling and proposing to answer matters present in Childhood Education, as it offers possibilities through literature for an effective and early ethnic-racial literacy.

Keywords: Formation of Readers. Childhood Education. Ethnic-Racial Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - <i>AMORAS</i>	38
FIGURA 2 - <i>YNARI – A MENINA DAS CINCO TRANÇAS</i>	41
FIGURA 3 - <i>LÁPIS COR DE PELE</i>	43
FIGURA 4 - <i>COR DA PELE DE QUEM?</i>	44
FIGURA 5 - <i>MEU CRESPO É DE RAINHA</i>	45

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2 LITERATURA, ENSINO E FORMAÇÃO DO LEITOR	11
2.1 ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A ESCOLHA DA OBRA LITERÁRIA	12
2.2 ESCOLHA DA METODOLOGIA PARA A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA	16
3 LITERATURA, REPRESENTATIVIDADE E DECOLONIALIDADE	19
3.1 DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	23
3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO ÉTNICO-RACIAL	28
4 METODOLOGIA	34
4.1 COLETA DE DADOS	34
4.2 PROTAGONISMO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL: SUGESTÕES PEDAGÓGICAS	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação, por primazia, oportuniza aos indivíduos perceberem o valor da cultura e estabelecerem contato com distintas práticas culturais. A escola é um dos âmbitos significativos nesse processo; todavia, nem sempre atua no enfoque do reconhecimento e respeito dos valores e expressões culturais dos sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, constituídas em 2004 (BRASIL, 2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 (BRASIL, 1997), e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), propõem a inclusão da diversidade étnica e racial no currículo e no contexto da sala de aula, o que reflete na inserção da História da África, História do negro e cultura afro-brasileira como conteúdos basilares à percepção do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Este trabalho se propõe a uma reflexão acerca da importância do ensino da literatura dentro de uma proposta pedagógica na Educação Infantil preocupada com a educação das relações étnico-raciais no Brasil, um país estruturalmente racista, usando alguns conceitos norteadores, como representatividade e decolonialidade. Ademais, pensa a formação do leitor literário numa perspectiva identitária para a promoção de uma educação antirracista para a valorização da etnia negra. É urgente pensarmos no trabalho com a literatura na escola a partir de ideias e da promoção do antirracismo no contexto escolar, integrando antirracismo, educação e literatura.

Estudiosos argumentam sobre a importância da literatura para a construção identitária do indivíduo. Uma vez que a escola é o espaço social onde se encontra o estudo literário de modo sistematizado, planejar e trabalhar o reconhecimento cultural neste espaço escolar, por meio da literatura, é possibilitar um ensino que assegure uma educação na qual a mestiçagem deixe de ser encarada de forma preconceituosa, mas entendida como elemento importante na construção da identidade individual e social. Conforme Miranda (2011), a influência que a literatura possui sobre a formação da identidade, considerando a história literária da nação, contribui para o processo de construção identitária. Desse modo, compreende-se que a literatura de um determinado local perfaz os tempos, transportando significações que constituem uma nação.

É imprescindível refletir a respeito dos efeitos que as leituras literárias possuem sobre o desenvolvimento do caráter social de um povo, de seus sujeitos, a começar pela infância. A literatura exerce uma função para a formação do indivíduo, ainda nas séries iniciais e ao

longo de sua vivência educacional, inicialmente procedendo como ferramenta de transferência do simbólico, que é a leitura de mundo, contribuindo para o progresso linguístico, o prazer estético e a independência intelectual. Nesse âmbito, a literatura de conteúdo afro-brasileiro e africano possui uma abrangente relação com a diversidade cultural e étnica do país.

Segundo Oliveira (2014), discutir a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 é colocá-la em um contexto histórico de batalhas, de engajamento de inúmeros ativistas e militantes relacionados a movimentos negros no Brasil, com o desígnio de efetivamente pôr em ação seu objetivo primordial, que é a redução de práticas discriminatórias e racistas por meio da inclusão da cultura e da história afro-brasileiras no currículo educacional.

A ausência de conhecimento e formação adequada de profissionais da área da educação pode prejudicar a percepção social do educando, ocultando a existência das diferenças e colaborando, assim, para ações e reações sociais preconceituosas. Entende-se que seja exclusivamente através da educação que essa questão pode ser revertida, contribuindo para sobrepujar discriminações raciais:

[...] não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Nota-se, desse modo, que a educação pode ser um valioso instrumento transformador e integrador de culturas e etnias. É evidente que, no que se refere ao ensino público brasileiro, a situação se apresenta, via de regra, problemática.

Isto posto, o trabalho foi organizado nos seguintes tópicos e seções que se complementam: o primeiro contempla a “Literatura e formação do leitor”; o segundo é intitulado “Literatura, representatividade e decolonialidade”, com o subtópico “Decolonialidade na Educação Básica”; o terceiro aborda a discussão sobre “Letramento literário étnico-racial” e, por fim, no quarto capítulo são apresentadas algumas sugestões pedagógicas no tópico “Protagonismo negro na literatura infantil”. A pergunta norteadora da pesquisa é como pensar uma abordagem antirracista a partir do texto literário? Como
Objetivo geral: Propor sugestões de atividades práticas com as obras, de acordo com o desenvolvimento escolar das crianças, a partir de critérios de qualidade, diversificação do material literário, continuidade e progressão do trabalho pedagógico. Específicos: Refletir

acerca da importância do ensino da literatura dentro de uma proposta pedagógica na Educação Infantil preocupada com a promoção da aceitação e conhecimento da diversidade física, valorização das diferenças étnicas e o conhecimento de outras culturas; Pensar a formação do leitor literário numa perspectiva identitária para a promoção de uma educação antirracista continuada.

O presente trabalho se delinea como sendo bibliográfico, com pesquisa que se classifica como descritiva e exploratória. A pesquisa compreende a seguinte coleta de dados: 1) levantamento e revisão bibliográfica da referida temática, de livros, artigos e ensaios; 2) seleção das obras literárias; 3) resumos das obras selecionadas; e 4) análise reflexiva crítica de cada uma delas.

2 LITERATURA, ENSINO E FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura é uma atividade de suma importância para o desenvolvimento de qualquer área do conhecimento, estando ligada ao sucesso de toda pessoa que aprende, permitindo ao ser humano interagir com os outros. Além disso, a leitura possibilita a aquisição de distintas perspectivas, ampliando experiências do leitor. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a leitura

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê. (BRASIL, 1997, p. 53)

A leitura, em um mundo letrado como o nosso, tem sido foco de muito debate na vida cotidiana da escola e foi ganhando cada vez mais força na educação infantil. Nos deparamos todos os dias com a leitura e escrita em diferentes formas de comunicação, como em outdoors pelas ruas, nos nomes dos inúmeros estabelecimentos que encontramos, como supermercados, farmácias, escolas, hospitais, lojas, nas mais variadas modalidades de publicidade, em propagandas de TV, em revistas, livros, nos *tablets* que estão cada vez mais nas mãos das crianças, nos computadores, smartphones, enfim, em muitos momentos diferentes da nossa vida nos encontramos com a escrita. Portanto, mesmo que intuitivamente, nos colocamos permanentemente a fazer leituras, e com as crianças isso não é diferente, visto que elas estão diante dessas mesmas manifestações e se interessam por elas, fazendo da mesma forma muitas leituras. A diferença é que elas ainda leem convencionalmente, e não se ocupam exclusivamente da leitura alfabética, já que parte de seu letramento se compõe de todos os elementos presentes no contexto em que a escrita esteja inserida..

É interessante notar que quando se pensa no significado mais amplo de leitura, estamos diante de uma maneira de ler muito mais próxima da criança quando ela ainda não domina a leitura, chamada de convencional, vinculada ao que é escrito de acordo com o nosso sistema alfabético de escrita, porque estamos falando de uma leitura como interpretação e percepção de mundo. É claro que a leitura da escrita alfabética é fundamental, mas a decifração do que está escrito não é suficiente, pois ler envolve a capacidade de compreender e utilizar a informação presente na escrita e refletir sobre ela, ou seja, é algo que

abrange o reconhecimento dos elementos da linguagem escrita, que envolve também operações cognitivas mais complexas.

É importante pensarmos, enquanto educadores e pais, inseridos em uma sociedade que tem expectativas altas relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças já na educação infantil, que a leitura da escrita alfabética não pode suplantar a leitura ampliada que a criança já faz desde muito cedo. Esse processo é composto pela interpretação e percepção de mundo integrado pela articulação e leitura de todos os elementos presentes no contexto em que está inserida. Muitas vezes, o ensino sistemático da leitura e da escrita dentro da escola reduz drasticamente a amplitude do significado e, com isso, despotencializa o processo de interpretação complexa que a criança já faz do mundo em que vive. As escolhas didáticas muito preocupadas com a decifração da escrita alfabética acabam criando uma prática sistemática baseada na repetição e no treino da escrita que muitas vezes empobrece a leitura.

A possibilidade de ler é a possibilidade de estilhaçar o tempo fechado, o tempo do aqui e agora, é a oportunidade de viver a multiplicidade da vida, dos tempos, das contemporaneidades, de atravessar e construir mundos, de habitar o distante, o impensável, de se transportar no tempo e no espaço, de atravessar fronteiras. O reconhecimento dos elementos da linguagem escrita é importante, mas é uma parte do processo e não pode representar toda a amplitude do significado de ler, não pode reduzir a força da interpretação e da construção de uma rede de significados e mundos que a leitura é capaz de produzir. Portanto, a leitura precisa ser pensada pela escola e pela família como essa relação interpretativa que transcende a decifração da escrita: mais do que identificar as letras e palavras, é importante navegar pelos significados, reinventar mundos possíveis, criá-los por meio da relação com a língua escrita e isso construímos lendo bons textos.

2.1 ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A ESCOLHA DA OBRA LITERÁRIA

Em *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993), é defendido pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar defendem que o uso dos livros literários com perspectivas atuais, voltadas para a realidade, são imprescindíveis para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos discentes. O imaginário do leitor deve ser estimulado, dado que, por meio da experiência do leitor, ele pode preencher lacunas presentes nos textos. De acordo com as autoras, na literatura há uma rica multiplicidade de sentidos que é

[...] um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo e manter-se nas amarras do cotidiano. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 19)

Estas são importantes razões pelas quais podemos valorizar o papel do trabalho com a literatura em sala de aula, pois o texto literário nos concede material para muitas leituras por causa da sua riqueza polissêmica e a liberdade que ela nos proporciona como leitores. Segundo as professoras e pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985, p. 16) “a obra literária é um objeto social”, logo, o homem, que é um ser social, necessita da leitura para ser ativo no âmbito em que se encontra inserido. Uma vez sendo objeto social, ratifica a perspectiva do professor e pesquisador Aguiar e Silva (2011), de que a literatura seguirá simbolizando para a sociedade uma ação artística que permanecerá evidenciando de modo singular as alegrias, dores, angústias dos povos e continuará sendo propagada a todas as gerações.

Bordini e Aguiar (1993) defendem a utilização de variados gêneros textuais para o desenvolvimento da capacidade leitora.

Numa sociedade desigual, os problemas de leitura se diversificam conforme as características de classe. As soluções passíveis se orientam para o pluralismo cultural, ou seja, a oferta de textos vários, que dêem conta das diferentes representações sociais. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13)

O leitor só se forma através da prática constante e organizada em torno da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente. Tendo como ideia de que a leitura é uma prática social, o leitor pode ser visto não como um simples decodificador, mas sim um ser que assume a responsabilidade de um crítico na busca de significações.

Há distintos fatores que circundam a seleção dos textos para a leitura, pois em cada circunstância da vida, o leitor possui interesses diversificados, motivados pelo seu desenvolvimento.

O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesse de leitura variada. As pesquisas que se empenham em delinear um quadro dos interesses de leitura das crianças e jovens têm em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 19)

No ensino de literatura, é necessário alterar o padrão de práticas leitoras que habitualmente são praticadas em sala de aula, apenas conduzido pelos paradidáticos. Isto posto, é imprescindível que o docente tenha conhecimento do acervo literário em todos os níveis para a escolha dos textos, segundo sua experiência como leitor, vivências, ou agrado dos discentes, como Bordini e Aguiar (1993) esclarecem. Para elas, dependendo da classe social na qual os sujeitos estão inseridos, será diferente a sua relação com os textos e as leituras.

Se as classes trabalhadoras também tiverem acesso à alfabetização, serão elas não apenas consumidoras passivas, mas produtoras de novos textos, que se acrescentarão aos que circulam na sociedade e atenderão a seus interesses. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13)

É fato que todo texto traz em seu poder uma intrincada subjetividade. A experiência que o leitor possui o conduz ao reconhecimento de objetos podendo alterar o que está escrito e a si mesmo. As autoras inferem que

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13)

Desse modo, a literatura possibilita uma união com a linguagem que intensifica a habilidade do leitor para a criação, recriação e vivência do seu mundo. Nessa perspectiva, as autoras asseveram que o texto literário é mais completo, uma vez que, além de propiciar o conhecimento do mundo e de si, propicia a humanização e o gozo. Além disso, conforme Bordini e Aguiar (1993), a faixa etária pode influenciar o interesse do leitor, uma vez que em cada fase, a criança, adolescente ou adulto possui um interesse distinto, que se remodela à proporção que o indivíduo amadurece.

1ª fase: Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos). É a fase de egocentrismo, em que a criança faz pouca distinção entre o mundo externo e o interno. O interesse por cenas individuais, em que se distinguem objetos de seu meio, vai entender a necessidade infantil de estabelecer os limites do “eu” e do mundo. 2ª fase: Idade do conto de fadas (5 a 8 ou 9 anos). de posse de uma mentalidade mágica, o leitor vai buscar, nos contos de fadas, lendas, mitos e fábulas, a simbologia necessária à elaboração de suas vivências. Através da fantasia, resolve seus conflitos e adapta-se melhor no mundo. (BAMBERGER, 1977, p. 36-38 *apud* BORDINI; AGUIAR, 1993, p 19)

Outros fatores que interferem na predileção do leitor são a idade, escolaridade, sexo e, como se viu, o nível socioeconômico. Para Bordini e Aguiar (1993), pesquisas demonstram que os discentes pertencentes aos estratos menos favorecidos da sociedade optam por histórias com referências ao universo do maravilhoso, que indicam a perspectiva de um mundo melhor, ao passo que os pertencentes às classes mais altas optam por histórias mais comprometidas, que auxiliam como instrumento de apropriação da realidade.

Isto posto, tendo conhecimento do interesse de leitura dos discentes, o docente pode, a partir daí, ir mais adiante no interesse deles, do que eles gostam, intensificando sua curiosidade para leituras que representem o real de maneira ampla e profunda. Segundo Bordini e Aguiar,

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se o diálogo e conseqüente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente a prazer da leitura, agora como apropriação de um mundo inesperado. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 26)

Nesse sentido, é imprescindível que os docentes introduzam no âmbito escolar obras literárias que atraiam e que sejam do gosto dado às crianças, de maneira que contribuam para a sua formação leitora e depois propiciem a elas obras que ampliem o seu interesse; oferecer leituras que despertem o interesse da criança que ainda não teve experiências significativas com a leitura e, concomitante, mantenham o estímulo àqueles que leem.

Ademais, esse leitor possui valores construídos no âmbito sociocultural podendo refletir e associar o conhecimento assimilado na escola aos valores que detém. O professor precisa ter consciência disso e elaborar estratégias que, antes de tudo, mostrem ao estudante que a leitura é importante para a construção do conhecimento. Conforme Paulo Freire (1997):

Se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (FREIRE, 1997, p. 37)

Deve-se, pois, proporcionar ao leitor condições favoráveis ao acesso aos livros e assim despertar-lhe o desejo e o prazer pela leitura. Deve-se considerar a importância da leitura nesse processo e transformar o aluno leitor passivo em leitor sujeito, pois, por meio dessa ação, ele pode se tornar capaz de realizar sua própria leitura, inferindo com sua visão de

mundo. Além disso, a inserção da leitura no contexto escolar deve ser de forma dinâmica e agradável, utilizando-se, por exemplo, do caráter lúdico que pode ser dado às estratégias de leitura.

Bordini e Aguiar (1993) pontuam que há um esvaziamento do ensino da literatura e esse esvaziamento se evidencia por várias razões, que são: a inexistência de uma leitura descompromissada, a falta de incentivo da criatividade e do senso crítico, uso de fórmulas prontas de maneira recorrente e o uso preponderante do livro didático com textos fragmentados e com preocupações exclusivamente gramaticais. Enfatizam, ainda, que o texto literário tem sido usado como pretexto para o estudo da gramática e, sua escolha geralmente não é relacionada às vivências dos discentes.

2.2 ESCOLHA DA METODOLOGIA PARA A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA

A perspectiva do Método Recepcional e do Letramento Literário podem trazer práticas profícuas para que o leitor desenvolva a competência literária e para a formação do leitor proficiente, apto a construir sentidos para a leitura, suplantando a leitura de fragmentos de clássicos literários e a análise utilitária de textos poéticos, no sentido da construção de uma leitura consistente que considere as semelhanças, diferenças, inter-relações e coexistências em um mesmo período literário, alargando seu horizonte de expectativas, conforme prediz o Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993).

O Método Recepcional, aventado por Bordini e Aguiar (1993), divide-se em cinco etapas e, entre os conceitos implicados em sua aplicação, ressalta-se a conceituação de horizonte de expectativas. Esse conceito foi elaborado por Jauss e preconiza o conjunto de ideologias, valores, expectativas, normas sociais, experiências, em suma, as dimensões que compõem o sujeito e irão construir sua memória literária, criando um horizonte que poderá ser reestruturado, ampliado ou reproduzido, conforme o nível de identificação ou afastamento com a obra literária.

A primeira etapa é essa denominada de horizonte de expectativas. É o momento em que o docente faz a sondagem dos horizontes de expectativas dos discentes. Logo após ter ciência da realidade da sala em que irá atuar, dos conhecimentos que os discentes já possuem ou não acerca do que será abordado, além de aferir o grau de maturidade dos discentes como leitor, é que de fato o docente poderá preparar suas aulas.

A segunda etapa corresponde ao atendimento do horizonte de expectativas, propiciando aos discentes leitores experiências com os textos literários que preencham suas necessidades quanto à temática e estratégias utilizadas, pois são textos já conhecidos por eles.

A terceira etapa diz respeito à ruptura do horizonte de expectativas, é o momento em que se investigam textos que expõem maiores exigências dos discentes. Perdura uma das questões dos textos utilizados na etapa do atendimento dos horizontes: tema, tratamento, estrutura ou linguagem e rompe-se com os outros recursos compositivos, de maneira que o discente entenda que os textos expostos neste momento são distintos e requerem mais dele.

Na quarta etapa, questionamento do horizonte de expectativas, realiza-se a análise comparativa das experiências de leitura de circunstâncias anteriores, questionando-se o horizonte de expectativas (BORDINI; AGUIAR, 1993).

A última etapa contempla a ampliação do horizonte de expectativas.

Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 90-91)

São inúmeras as contribuições do Método Recepcional para a formação de estudantes críticos e para a prática de leituras feitas com autonomia e compreensivas do texto literário, ao passo em que ele garante o que a literatura carece por romper com sistemas fechados, recusar padrões dominantes e endossar sua natureza emancipatória.

Isto posto, quanto ao desenvolvimento do hábito de leitura, este deve ser estimulado desde cedo, algo asseverado por Bamberger (2008, p. 92), quando afirma que “o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua vida afora”. O prazer e o hábito de ler devem ser desenvolvidos desde cedo na vida de uma criança. Ela, na escola ou em casa, deverá ter acesso a livros interessantes, tais como: livros com gravuras de bichos de estimação, aventura, esportes, contos de fadas, ficção, folclore, biografias e autobiografias. Dessa forma, a criança ampliará seus interesses ao entrar em contato com um maior número de assuntos. Assim, a leitura com variedade de temas ajudará a estimular o desejo de ler.

Para Bamberger (2008), os fatores contextuais podem influenciar nos interesses e no gosto pela leitura, ou seja, o hábito da leitura no ambiente familiar, com a ajuda dos

familiares que podem iniciar contando histórias para as crianças a fim de que a prática leitora se torne uma realidade ao aprendiz, tornando-se um hábito no decorrer de sua vida.

Com o propósito de possibilitar uma leitura prazerosa, o professor precisa utilizar métodos distintos, como expõe Bamberger (2008, p. 80):

1- Leitura em voz alta e relatos de histórias; a leitura em voz alta e o relato de histórias que ofereçam vigorosa motivação para a leitura pessoal são empreendidos com facilidade na escola, nas bibliotecas, nas creches e nos jardins de infância. Ler em voz alta uma história até chegar a um trecho emocionante, de modo que a expectativa da criança seja de tal forma despertada que ela queira continuar lendo por conta própria, é um método que tem tido muito êxito.

Vale sublinhar que o docente precisa transformar o ambiente de leitura num espaço motivador. Trabalhar com a leitura infantil requer envolvimento e criatividade do professor, de modo a estimular a criatividade e a curiosidade da criança. As atividades com os textos infantis devem despertar a atenção do aluno, por meio do ritmo e entonação apropriada. Ao concluir a leitura do texto com os discentes, o professor deve lhes propor atividades complementares, considerando o entendimento de cada criança sobre o texto lido. Desse modo será mais fácil transformar a leitura numa atividade prazerosa.

É importante que se proponham meios de remediar as dificuldades encontradas pelas crianças na aprendizagem de leitura, apresentando a ela livros infantis desde os seus primeiros anos de vida, para que a criança de hoje se torne no futuro um leitor de qualidade. Compreende-se que é perfeitamente possível contribuir para a melhoria do ensino ao possibilitar leitores em sala de aula e fora dela. Isso só será possível por meio da motivação e do estímulo à prática de leitura, e também pelo incentivo à vivência da leitura prazerosa por parte dos familiares, da escola e do professor, unidos contra o tradicional ensino da leitura que ainda permeia o ambiente escolar e distancia cada vez mais as crianças dos livros e, conseqüentemente, da leitura.

Para formar leitores literários, é necessário, entre outras questões, desconstruir preconceitos e conceitos cristalizados que conduzem sujeitos ao afastamento dos livros. É fundamental demonstrar, cotidianamente, que a leitura é um direito de todos e de todas; que ler literatura não representa um ato individual; que não é preciso recear as reflexões instigadas pelos livros e sim admirá-las e reverberá-las; que ler é um ato de fruição por vezes agradável e fatigante, seja em razão das temáticas exploradas nas obras, ou por causa da forma textual em que essa obra é apresentada; e que a leitura literária pertence ao campo das reflexões.

3 LITERATURA, REPRESENTATIVIDADE E DECOLONIALIDADE

Numa sociedade racista não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.
Angela Davis

*Para a menina
Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem
medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.
Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.
Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.
Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.
Conceição Evaristo*

Se pensarmos a questão racial em relação à Educação Básica, é importante considerar a representatividade¹, posto que, no instante em que o sujeito está construindo as suas impressões e os seus saberes sobre o mundo durante a fase da Educação Infantil, é relevante refletir sobre quais representações ele encontra do humano e o quanto esse humano é mostrado na sua pluralidade e na sua diversidade, especificamente étnico-racial. Vivemos num país de composição étnico-racial diversificada, de uma maioria negra, mas com uma importante presença indígena de diversificadas etnias. O mundo que mostramos para essa infância tem sido um mundo predominantemente monocromático, como se o ser humano se resumisse a um ser humano branco. Então, temos um desafio de ampliar a representatividade das demais pertencas étnicas e ofertar um repertório mais variado, mais plural e mais

¹ De origem medieval (lat. repraesentatio), esse termo indica imagem ou reprodução, ideia. Representar algo, dizia Tomás de Aquino, significa conter a semelhança da coisa. (AQUINO, 2001)

suscitador da complexidade da existência humana, pois a mesmice das aulas expositivas, dos materiais didáticos e métodos demasiadamente tradicionais é uma das grandes deformações do processo educativo no sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, trazer a representatividade para o cotidiano da sala de aula é imperativo. No Brasil, estamos em um momento histórico muito especial para refletir sobre as questões de inclusão e aceitação das diversidades, no qual temos que repensar as nossas escolhas profissionais, teóricas, pedagógicas e metodológicas para, assim, ponderar o modo em que vamos debater e introduzir essas importantes questões, pois já não se trata mais de assumirmos uma nacionalidade, mas sim de nos inserirmos na humanidade. Podemos começar a reflexão com as crianças, tentando pedagogicamente responder a algumas perguntas: como podemos ajudá-las a crescerem numa ambiência racial respeitosa? Como romper com o racismo presente em nossa sociedade, em nossas culturas? Como é que se faz para encarar o desafio de escolher representações interessantes para as nossas crianças? Por onde se caminha nessa escolha? Essas são perguntas norteadoras para nossa discussão, mas que também envolvem uma série de elementos.

Primeiramente, nós educadores precisamos nos desafiar a educar o nosso olhar para perceber a assimetria nas representações étnico-raciais que levamos para a sala de aula e para as nossas escolas. Algumas perguntas orientadoras iniciais para, segundo o Método Recepcional, verificar alguns horizontes de expectativa pessoais que, se respondidas, podem nos levar a concluir sobre qual fenotípicos, quais estereótipos estamos reproduzindo dentro da sala de aula. Por exemplo, precisamos tentar atender às expectativas ao saber quais são os brinquedos que escolhemos levar para as crianças: quais bonecas? de que raças elas são? Quanto às cores presentes em seus lápis e canetinhas: qual é a chamada “cor da pele”? Entre tantos outros aspectos ligados às brincadeiras e tarefas do dia a dia.

Outro aspecto importante é considerar os livros de histórias que são escolhidos para a contação de história e leitura das crianças. No sentido de romper as expectativas, temos de saber se esses livros contam histórias de negros, de indígenas, de asiáticos? Quais histórias são contadas sobre esses povos? Qual é o protagonismo das personagens negras, indígenas e asiáticas nas obras escolhidas para o trabalho na escola?

Tudo isso engloba desafios importantes que precisamos enfrentar logo para o desenvolvimento de uma efetiva prática antirracista desde as primeiras experiências escolares das crianças, visando desenvolver também a consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura

Nesse sentido, em nossa proposta para este estudo, apostamos na utilização da literatura infantil afro-brasileira com vistas a interferir e modificar o comportamento do ser humano, especialmente quanto à etnia negra. O protagonismo negro precisa ser considerado desde as histórias que contamos, nas escolhas que fazemos. Para tanto, surgem mais algumas perguntas a serem respondidas: as escolhas sobre o protagonismo negro passam pela vontade individual de querer transformar? São escolhas que interessam a todos nós, em especial à população de etnia branca? Não é mais concebível que as pessoas que pertencem à etnia branca se sintam confortáveis diante das diferenças raciais. Não é mais possível que determinados espaços de cultura e de consumo se sintam confortáveis com estereótipos negativos de negros, de indígenas ou de asiáticos. Por isso a recepção deve ser sempre debatida.

Com vistas a atingirmos algum objetivo, consideramos que o primeiro passo do caminho nos mostra que não devemos mais discutir se há ou não racismo na sociedade brasileira, já que é fato que o racismo existe, sim! O racismo é estrutural² e nos atravessa, mesmo quando não percebemos. Precisamos, pois, educar o nosso olhar para o cotidiano racista que nos permeia em várias instâncias e transformar a nossa ação diante desse cotidiano, ao ter a percepção de quanto nossa omissão ou inação contribui para que o racismo se reproduza e se perpetue. É preciso entender que o racismo não se dá apenas quando somos agentes desse ato racista ou de uma injúria racial, ele se dá também pela omissão frente a situações e necessária reflexão sobre inclusão. É preciso entender que a educação antirracista não é feita para a população negra onde há negros, ou para a população indígena onde há indígenas, mas para a população branca educar-se e manter relações respeitadas com as demais etnias. É disso que se trata.

Quanto ao povo negro, sua afirmação identitária no discurso pedagógico da escola parece passar pelas representações de seu corpo, como assevera a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002):

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos. Será que eles são superados? O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem

² Para o pesquisador e professor Silvio Luiz de Almeida (2018), o racismo estrutural “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p. 25)

referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. (GOMES, 2002, p. 4)

Portanto, como se vê, tem-se classificado o negro em nossa sociedade especialmente por impressões e representações de seu corpo. A criança, no entanto, parece procurar outras bases de reconhecimento. Nesse sentido, quanto ao pertencimento étnico das crianças, a literatura infantil pode contribuir para a ressignificação dessa impressão, por meio da representação de um ser negro positivado. Este é um bom caminho para a desconstrução de estereótipos, além de trabalhar com a imagem do negro, de seu corpo e de sua cultura por meio de experiências que conduzam as crianças à positivação ética e estética dentro e fora do âmbito escolar.

A pesquisadora Rita de Cássia Fazzi (2000) reflete acerca classificação do que representa ser negro e moreno em um contexto circunscrito pelo preconceito racial, da infância à maturidade:

[...] no mundo infantil, ser considerado moreno ou preto/negro é significativamente importante e pode representar um tratamento diferenciado. Uma criança considerada preta/negra dificilmente escapa das avaliações negativas e comentários depreciativos associados a essa categoria, podendo sua autoestima ser muito mais atingida do que as que se consideram e se morena. [...] Quando a criança se torna adulta e estiver competindo por recursos econômicos, sociais e políticos, talvez ela sinta e descubra que ter sido classificada como morena não garante a eliminação do preconceito. (FAZZI, 2000, p. 82)

É importante salientar que, após o período histórico abolicionista, como uma tentativa de integração, surgiram no Brasil expressões como o da sociedade da “democracia racial” ou do “racismo cordial” (CAVALLEIRO, 2000, p. 28-30), com a clara intenção de camuflar uma formação histórica marcada pela desigualdade. Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, a União das Nações Unidas (ONU) olhava para o Brasil como uma grande esperança de aceitação étnica, partindo de uma visão do país como um paraíso racial, um lugar onde o racismo não existia, uma terra de mestiços e, por conta disso, patrocinou uma pesquisa com grandes intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso, entre outros. Estes fizeram um estudo³ no Brasil o qual revelou algo muito curioso, rompendo

³ O trabalho “[...]” iria se delinear ainda nos anos 1950, quando se esboçava o Projeto UNESCO (órgão da ONU sediado em Paris), em conjunto com a Universidade de Columbia, nos EUA, e que realizaria estudos raciais nos estados de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Por seu lado, A USP e a Revista Anhembi, do intelectual Paulo Duarte, iniciaram pesquisas na região sul do Brasil, com Roger Bastide e Florestan Fernandes, chefiando os então jovens sociólogos Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Renato Jardim Moreira,

aquela expectativa: nos pensarmos como um paraíso racial era uma ilusão, visto que todos os índices sociais – de escolaridade, mortalidade, moradia – apontavam que a população negra estava na base da pirâmide social, indicando uma desigualdade absurda entre negros e brancos no país.

A representatividade da população negra nos espaços de privilégio e poder, pensando primeiramente nas três esferas do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), é praticamente inexistente quantitativamente. Ademais, se considerarmos de que modo esta representatividade é também promovida pela mídia, especialmente a televisão e o rádio, dois grandes meios de comunicação em massa, tendo em vista que são concessões estatais, entendemos que haveria de ser de responsabilidade do Estado regular essas concessões públicas de modo que não pudessem veicular qualquer tipo de programa racista ou organizar os seus programas jornalísticos de modo a arraigar no imaginário da população espaços comuns à população negra ou, ainda, espaços que somente a população negra ocupa.

Se pensarmos nos diversos telejornais diários apresentados em diferentes emissoras, por exemplo, veremos que geralmente eles apresentam a população negra ligadas a espaços ou de esportistas ou em espaços com a temática de superação de dificuldades. Esse fato reforça além disso, um imaginário sociocultural meritocrático, que defende que basta você se esforçar para chegar aonde deseja, que você é capaz de alcançar tudo, já que todas as possibilidades de crescimento individual na sociedade estão aí para todos. Por outro lado, são também pessoas negras, especialmente homens, que são associados a crimes, tanto assaltos, como tráfico ou como assassinatos violentos na mídia. Quando falamos da construção deste imaginário, devemos ter em vista que não é ao acaso, mas que ele é inculcado na população que o abraça porque mantém os espaços de privilégio e de poder de um determinado grupo, e, portanto, é colocado como norma para as demais pessoas.

Isto posto, a literatura infanto-juvenil pode propiciar a reconstrução de um imaginário social positivo sobre a população negra, socialmente desprivilegiada, e deve ser “utilizada como um recurso metodológico para auxiliar os educadores, uma vez que eles veem nas obras literárias um meio de veicular determinados conteúdos, ensinamentos, de propiciar o prazer pela leitura, de discutir temáticas polêmicas, tais como: sexualidade, racismo, religião, entre outras” (OLIVEIRA, 2003, p. 72).

entre outros. Os dois projetos se somaram visando um estudo completo da população negra e das relações raciais no País. A UNESCO pretendia estudar a relativa situação de harmonia social que existiria no Brasil”. (SPIRANDELLI, 2010, p. 211-212)

3.1 DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mesmo com o fim do colonialismo português no Brasil, ainda carregamos traços desse momento histórico e do processo colonial e escravocrata. Para analisar a afirmação, pensemos primeiramente sobre a concepção de colonialidade e decolonialidade. No entanto, no contexto brasileiro de fato não parece haver possibilidades de discutirmos esses conceitos sem discutirmos questões raciais. Para confirmar tal afirmação, Quijano (2005, p. 93) afirma que “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”. O autor traz o fator da raça em uma pesquisa fundante para pensar em decolonialidade, em todo o processo de racialização da América Latina e também sobre o racismo e violência que são perpetrados a partir dessa discussão racial. Segundo Quijano (2005), o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que não possui relação com processos biológicos.

Para introduzir a discussão, esclarecemos que vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter Dignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191).

De acordo com a pesquisadora Vívian Matias dos Santos (2018), o uso do termo decolonial parte da compreensão de que o processo de colonização perdura mesmo com o fim político e econômico do colonialismo, ou seja, está além dos contextos políticos e econômicos e tem desdobramentos na existência dos povos colonizados, mesmo depois do fim do colonialismo em seus territórios. Desse modo, decolonialismo seria uma contraposição ao colonialismo, uma vez que o termo descolonização costuma ser usado para indicar o término das administrações coloniais e a ascensão dos Estados-nação.

A pesquisadora e ativista Catherine Walsh (2014, p. 25), no livro *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, aponta a necessidade de olhar-se para uma pedagogia da decolonialidade e afirma que

[...] Propongo pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero y siguiendo Fanon, pedagogías que permiten un “pensar desde” la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntalando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y la que cruce el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma [...]. Son estas pedagogías que excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existencia, la humanización individual y colectiva, y la liberación [...] La segunda vertiente parte de la noción de pedagogías de “pensar con”. Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y

conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad. ⁴ (WALSH, 2014, p. 25)

O pensamento e a prática de decolonialidade colocam em questão a centralidade do pensamento eurocêntrico hegemônico em nosso país, isto é, estabelece uma crítica a esse pensamento a partir de outros sujeitos, de outros lugares (margens e fronteiras) e outras concepções de mundo. A matriz de dominação colonial se assenta no poder sobre os corpos negros e indígenas e o espaço, além de estabelecer uma relação de violência fundamentada no racismo e no colonialismo. O pensamento decolonial pressupõe entrecruzar teoria-prática com vivências e perspectivas de luta, é pensar em resistência e re-existência, buscando o desvincular dessa matriz colonial de poder. Para a pesquisadora Thais Luzia Colaço,

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. (COLAÇO, 2012, p. 8)

Quanto à relação entre etnias negra e branca, precisamos refletir acerca da questão das relações sociais não só sob uma perspectiva de que pessoas negras são racializadas. Mas sim que o outro lado dessa relação, aí colocado pelas pessoas brancas, compreenda o seu papel racializado e, nessa medida, entenda que elas precisam sim se racializar para que compreendam que a cor da pele clara as coloca no espaço de privilégio nessa relação. A partir do momento que conseguem compreender que existe essa relação desigual e que existe um privilégio de raça, se coloquem em um espaço de luta antirracista, movimentando-se para o enfrentamento dessa relação.

Nesse sentido, existe um pacto narcisista, como a professora Maria Aparecida Bento (2002) afirma, que coloca as pessoas brancas no espaço de manutenção dos seus privilégios e dessa hierarquia populacional trazida pelo racismo. As situações de racismo não são

⁴ “[...] proponho pedagogias que apontem e cruzem dois aspectos contextuais. Primeiramente e depois de Fanon, pedagogias que permitem um “pensamento a partir” da condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, sustentando novas compreensões da colonialidade do poder, do saber e do ser e daquilo que atravessa o campo cosmogônico-territorial-mágico-espiritual da própria vida [...]. São essas pedagogias que estimulam a autoconsciência e provocam a ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação [...] O segundo aspecto parte da noção de pedagogias de “pensar com”. Pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que despertam preocupação e consciência para os padrões de poder colonial ainda presentes e a forma como nos envolvem a todos, e para as necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação voltada para a transformação, criação e exercício do projeto político, social, epistémico e ético da interculturalidade” (Tradução minha).

individuais de sujeito para sujeito, elas são alimentadas por um corpo do Estado e, como é notório, elas se refletem no espaço educacional também. Isso ocorre, por exemplo, quando profissionais de educação questionam a necessidade de ensinar História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Isto posto, é urgente que se exija que esses temas sejam ensinados, que apareçam nos currículos escolares. É preciso que tenhamos espaço de discussão e que os projetos políticos-pedagógicos das instituições educacionais e seus planejamentos contemplem a diversidade, que a gestão abra espaço para que os profissionais em sala de aula façam o ensino de modo adequado, que os planejamentos e as propostas sejam cumpridas e não fiquem somente no papel. Do mesmo modo, as leis precisam também sair do papel para que não virem letra morta.

Essas mudanças, é a prática cotidiana que vai fazer. Tal é o posicionamento de pessoas negras, mas especialmente as pessoas brancas devem se posicionar e assumir práticas antirracistas, necessariamente quando virem uma situação evidente de discriminação racial, que questionem, se posicionem, ou levaremos muito mais tempo para observar avanços significativos, de qualidade, tanto no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira quanto na formação de professores que naturalmente venham a tornar o tema da diversidade uma prática cotidiana em seus planejamentos.

A produção de conhecimento da tradição acadêmica brasileira é baseada no modelo colonial. Para confirmar essa hipótese, basta olharmos os nossos currículos das formações de professores, quem nós estudamos e quais são os autores que se têm como referências dentro da área acadêmica, por exemplo. As referências são, na maioria das vezes, europeias, de forma que ainda invisibilizamos a produção de conhecimento dos povos negros na diáspora brasileira. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002) aponta a “descolonização de currículos” como uma necessidade, e tal descolonização só será praticável por meio de uma modificação cultural e política no currículo e também na produção de conhecimento, que extinguirá com o silêncio e a invisibilidade no que se refere às questões raciais.

O racismo é um monstro de muitos braços. Ele se estende em termos econômicos, colocando a população negra em uma desigualdade social imensa, e ele atinge a vida particular e subjetiva das pessoas, o que Grada Kilomba (2019) nomeia de racismo cotidiano, por exemplo. Então, em nosso histórico brasileiro, temos um racismo continuado seja nas estruturas econômicas e sociais, seja nas relações cotidianas repletas de microviolências contra as pessoas negras, que são extremamente deletérias para a parte emocional e para todas as áreas da sua vida.

Temos uma imagem de nós mesmos marcada pela democracia racial e, na verdade, a democracia racial no Brasil é um grande mito. Pelo contrário, o Estado brasileiro sempre teve uma proposta de extinção ou de apagamento do segmento negro na sociedade, tanto é que quando a abolição se fez, ela foi realizada de uma maneira completamente amadora, uma vez que não havia nenhuma política de reparação no Brasil e já havia um projeto político de embranquecimento da população brasileira. O Brasil-colônia queria ser como Portugal e, para tal, abriu o país para os imigrantes europeus, com o propósito de que paulatinamente a população fosse se clareando. Logo, como se vê, se nós hoje somos uma população mestiça, não é porque o Brasil é um paraíso racial.

3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO ÉTNICO-RACIAL

Pautados no professor Rildo Cosson (2012), que disserta acerca dos aspectos teóricos e metodológicos que envolvem o processo de letramento literário, entendemos, neste trabalho, que, “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2012, p. 23). Entende-se, portanto, que a literatura pode ser utilizada como uma proposta didático-pedagógica que propicie a reconstrução de identidades raciais a partir de obras infantis que retratam a cultura dessas etnias, que frequentemente são proscritas pela escola, assim oportunizando e valorizando a diversidade étnico-racial no âmbito escolar.

Cosson (2012, p. 106) assevera que o principal objetivo do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”. Nesse sentido, o letramento étnico-racial pode contribuir para desmistificar estereótipos que resultam no racismo, em uma prática pedagógica que possibilite a reflexão e a criticidade perante comportamentos preconceituosos e de desvalorização da pessoa negra.

O ambiente escolar parece ainda não ter se adequadado de maneira eficiente para a extinção do racismo, sabidamente um comportamento constante nesse contexto. Entre outros aspectos, porque grande parte dos docentes não estão preparados para o trabalho com a temática antirracista, quer por falta de formação inicial ou continuada. Nessa direção Munanga (2005) aponta que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15)

O desconhecimento dos professores sobre uma educação antirracista pode levar os discentes à reprodução do preconceito racial estrutural que se perpetua em nossa sociedade desde o período escravagista. Além do claro despreparo da maioria dos docentes, a ausência de material didático-pedagógico na escola que difunda imagens positivas da população negra manifesta tendência para reforçar uma evidente prática de discriminação experienciada por

crianças no âmbito escolar. Não podemos negar a existência de um empenho para a superação do preconceito, mas ainda há elementos ideológicos presentes de modo sutil nos livros didáticos, como, por exemplo, uma ideologia racista que reforça estereótipos e preconceitos, como não apresentar – mesmo em obras que pretendam a emancipação da criança – o indivíduo negro como protagonista. A tendência é de apresentá-lo como trabalhador braçal, jardineiro, empregado doméstico, gari entre outros, se não diretamente, ao menos nas ilustrações.

Vale ressaltar que para alguns negros e negras, quando protagonistas, a condição de pertencimento erguido socialmente no Brasil foi de branqueamento e assimilação cultural.

[...] aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p. 235)

Perder a condição de humanidade nos leva a um espaço de normalidade e permissividade, que naturaliza esse tratamento dado à população negra, especialmente quando nos referimos ao Brasil. O professor Kabengele Munanga diz que o racismo brasileiro é um “crime perfeito”⁵, na medida em que nos condena por conta da nossa ascendência, e é “de marca”; portanto, pouco importa a nossa origem, importa se os nossos traços fenotípicos transparecem que somos pessoas negras. Então, além de nos vermos como pessoas negras, é preciso que os outros nos enxerguem como tal e é a partir desse olhar do outro para nós que somos tratados e os espaços nos são permitidos ou não. Portanto, é preciso que se reflita que a igualdade não tem cor. Essa reflexão é uma tarefa de todos, e que é necessário seja direcionada a pessoas não negras, ao invés de ser dirigida somente aos negros, que frequentemente sentem na pele as agruras e as dificuldades do racismo.

O preconceito é algo que está em todos nós, visto que é uma ideia pré-concebida sobre algo, de modo que todos nós temos preconceitos sobre qualquer pessoa ou coisa. É da

⁵ “No Brasil, o preconceito e a discriminação são comportamentos quase nunca confessados. ‘Aqui, o racismo é o crime perfeito, ou seja, é evidente, promove desigualdade e as pessoas ainda estão negando que ele exista’, constata ela [Djamila Ribeiro], nesta entrevista sobre como o Brasil lida com a sua diversidade”. (MACEDO; CABRAL, 2016)

condição humana criar de antemão uma ideia sobre as coisas, especialmente as que são diferentes de nós. O problema se instala quando essas ideias depreciam o sujeito e colocam toda uma população em condição de desigualdade por conta da cor da pele.

O racismo é baseado no conceito de raça e vem dos estudos sobretudo da biologia, dos processos de classificação dos seres vivos, mas que vai ser utilizado pelos Estados Modernos como um dos instrumentos para categorizar as pessoas e assim tornar possível que elas fossem escravizadas. Então, a partir desse conceito de raça biológica, cria-se o racismo, embora esse mesmo conceito tenha sido depois negado e colocado como inexistente pela própria biologia, deixando em seu rastro todos os reflexos e consequências sociológicas dessa construção da raça.

Logo, biologicamente sabemos que não existe diferença racial, mas, no trato das relações cotidianas dos indivíduos, isso transparece, assim como nas relações das instituições, e muito mais nas relações que estruturam tudo que acontece, especialmente no Brasil. Desse modo, o racismo não é um caso de exceção, mas a regra no Estado Brasileiro e nas relações sociais no país, de forma que tudo é pautado pela raça nas nossas relações.

Nesse sentido, relacionando com a educação, devemos pensar esses imaginários e manifestações de racismo no espaço educacional, vendo a escola como uma instituição que é do Estado e que também não está isenta de manifestações racistas porque existe uma troca, uma dialética, uma relação entre esses sujeitos que ocupam a sociedade e aquilo que vai ser ensinado. A escolha dos conteúdos não é à toa, a forma como isso é colocado para os estudantes não é à toa.

Nessa esteira e tentando superar a discriminação, a lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2004), institui a obrigatoriedade das instituições em todos os níveis – portanto, da Educação Básica ao ensino superior, passando pela modalidade de educação de jovens e adultos – do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Tal lei alterou a de 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e nessa mesma linha temos a lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), que obrigava o ensino da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” nas instituições. A legislação mencionada, além da normatização, apresenta relevantes desafios político-pedagógicos para a formação de docentes e todos os sujeitos implicados nos processos educacionais na Educação Básica. Ademais, é importante pontuar que as temáticas concernentes à história e cultura africana e afro-brasileira foram contempladas em distintas áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que determina as competências específicas das áreas de conhecimento, os objetivos da aprendizagem e os conhecimentos necessários para a formação do aluno.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (BRASIL, 2004, p. 8)

A lei 10.639/03 indica a necessidade de que os professores e as instituições formadoras protagonizem uma efetiva implementação da lei nas escolas, e que elas pratiquem nos currículos que se voltem para a diversidade dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Contudo, mesmo já tendo passado tanto tempo da aprovação e regulamentação dessa lei, nós ainda precisamos contar com a sensibilidade dos profissionais da educação para que essa temática seja abordada e, mais do que isso, para que a abordagem dessa temática seja feita de modo adequado. Não estamos requerendo um deslocamento de um ensino de história com eixo eurocêntrico para um eixo afro centrado, o que postulamos é que se apresentem as experiências das pessoas em todas as localidades, suas formas de ser e estar no mundo, ou seja, as suas cosmologias, para que esses estudantes conheçam. É da experiência humana o querer saber sobre a construção do mundo, de onde viemos e para onde vamos. É da experiência humana a busca da explicação dos fenômenos naturais através da religiosidade, buscando-a como ponto de apoio para viver as dificuldades cotidianas. É da experiência humana querer estar em relação, e essas outras matrizes precisam ser colocadas.

É preciso ressaltar que a lei 10.639/03 não surge do estado para a sociedade, mas de uma pressão social, que pode ser considerada um avanço. O Movimento Negro teve deste o início de sua constituição, até os dias atuais o foco fundamental não só para o combate ao racismo de uma maneira mais geral, mas, sobretudo, para o combate ao racismo na educação. Já no início do século XX sempre houve o foco na educação como uma possibilidade de mobilidade e integração na sociedade. Ao longo do tempo, quando o Movimento Negro vai amadurecendo cada vez mais a sua interpretação política da sociedade, passa a entender a educação como um direito no contexto das lutas sociais e não como um privilégio de alguns. Nesse sentido, o Movimento Negro contribuiu e ainda contribui para uma educação antirracista. Um avanço que a legislação de 2003 traz é que ela sistematizou, organizou e deu legitimidade a uma das bandeiras de luta do Movimento Negro que é o direito à educação da população negra, que representa 54% da população brasileira (PRUDENTE, 2020), não apenas o direito à educação em si, mas também o direito a saber mais sobre si, sobre a sua

história e do continente de onde o Brasil trouxe em forma de escravidão os africanos e africanas. É, assim, um direito de saber que esses sujeitos formaram a economia e deram a base desse país, lembrando que o Brasil se assenta numa economia que primeiramente foi de trabalho escravo.

A lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), é muito mais do que uma dimensão pedagógica, é uma dimensão histórica, política, social e econômica, e podemos considerar um avanço quando essa discussão consegue, com muita luta, entrar para ser parte da LDB, porque ela não é uma lei à parte, embora falemos sobre ela de forma individual. Por isso, deve ser cumprida. Isso trouxe possibilidade para que o Movimento Negro tenha instrumentos mais concretos para a sua luta político-social, que agora são instrumentos políticos e jurídicos instituídos no Brasil e não somente a denúncia que esse movimento sempre fez. Embora atualmente a lei 9394/96 tenha sido alterada pela 10.639/03 e 11645/08, ainda escutamos de gestores e gestoras, educadores e educadoras que “essa é uma lei de negros”. O fato de ela ser LDB nos possibilita contrapor esse tipo de argumentos racistas e ignorantes cobrando inclusive dos gestores e da gestão pública essa implementação. Esse é o processo que vivemos até os dias atuais.

Quando se institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica públicas e privadas, por meio de uma alteração da LDB, de um parecer, de uma resolução, de um plano e de uma série de outros instrumentos legais que acompanham a alteração da LDB, entramos numa dimensão que podemos chamar de uma recuperação da humanidade roubada da negra e do negro, porque mesmo que hoje não tenhamos uma totalidade das escolas e universidades fazendo um trabalho que deveria ser feito com a legislação, além de encontrarmos problemas na formação inicial e continuada dos professores, não há como negar que hoje na educação brasileira a discussão da questão racial entra de uma forma diferente do que era nos anos de 1980. Isso tensiona a situação e temos a possibilidade de criar uma discussão sobre a questão da literatura, da poesia, das artes, da questão quilombola, da juventude negra, temas que outrora eram apenas nossos, das mulheres negras que atuavam politicamente. Hoje temos um tensionamento de que essas temáticas são de todo e de qualquer educador e educadora, principalmente aqueles que lutam por uma escola democrática. Hoje, no campo da educação e no campo da produção do conhecimento há um certo reconhecimento dos saberes e dos conhecimentos produzidos pela comunidade negra, isso não podemos negar.

Temos muito mais do que tínhamos antes, o que sempre foi uma bandeira de luta do Movimento Negro, principalmente ao considerarmos essa discussão de que nós somos

sujeitos de conhecimento, que África é um continente rico de produção de conhecimento das mais diversas ordens, seja econômica, seja do ponto de vista da cultura, da saúde, da medicina, isso tudo que hoje tem chegado para as escolas básicas através das produções, de seminários e de uma série de discussões. Antes de termos a alteração da LDB isso ocorria em menor grau e era muito mais focado pelas práticas de alguns e algumas professoras, ou quando se queria comemorar datas históricas específicas na escola referentes às questões do negro. Evidentemente, a lei também traz uma produção de material didático, provoca uma mexida no mercado editorial, desencadeia uma compreensão maior da questão racial, da questão africana.

No entanto, tudo isso acontece dentro da ambiguidade da questão do racismo brasileiro, do sim ou do não, do aceito ou não aceito, do existe ou não existe. Isso tudo acontece dentro da tensão do mito da democracia racial que ainda impera na sociedade e na escola, isso tudo acontece no tensionamento com o branqueamento e com a branquitude que se apresenta nas bases na sociedade brasileira e na escola. Ou seja, implementar a lei 10.639/03 ou a LDB alterada pela lei 10.639/03 implica no fato de que todos esses desafios acontecem com limites, porque o limite está não na escola em si, mas na estrutura racista da nossa sociedade e em, muitas vezes, uma incompreensão da escola de que, enquanto uma instituição social nessa sociedade com uma estrutura racista, também reproduz o racismo e por isso precisamos de uma educação antirracista.

4 METODOLOGIA

O presente trabalho se delinea como sendo bibliográfico, com pesquisa que se classifica como descritiva e exploratória. Segundo Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” e, nesse sentido, os textos tornam-se fontes de pesquisa fundamentando o pesquisador e fornecendo-lhe base teórica metodológica de seus estudos. Por outro lado, a análise descritiva das obras literárias nos possibilita registrar, observar, analisar e correlacionar casos, a partir dos quais pode-se propor um estudo sistemático com obras que favoreçam o trabalho de desenvolvimento de uma cultura antirracista. Conforme Severino (2007, p. 121), a análise do conteúdo é “uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos [...] envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca dos significados das mensagens”.

Já a pesquisa exploratória, conforme classificação de Gil, “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 2002, p. 41). As pesquisas exploratórias ressaltam uma maior proximidade com o problema, com o propósito de torná-lo mais compreensível ou de produzir hipóteses.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos principalmente os pressupostos teóricos contidos nas obras dos seguintes estudiosos: Gomes (2008), Cosson (2012), Bordini e Aguiar (1993), Brasil (2004; 2017), Munanga (2005), Quijano (2005), entre outros.

5.1 COLETA DE DADOS

Como já mencionado, para o desenvolvimento deste trabalho aplicamos a pesquisa bibliográfica, literária, num método crítico-analítico, considerando as seguintes sistemáticas metodológicas:

- 1) levantamento e revisão bibliográfica da referida temática, de livros, artigos e ensaios;
- 2) seleção das obras literárias;
- 3) resumos das obras selecionadas; e
- 4) análise reflexiva crítica de cada uma delas.

O corpus para as atividades práticas desta pesquisa inclui quatro obras literárias que foram escolhidas dentre várias disponíveis na Literatura Infantil para realizar este trabalho monográfico. A escolha se deu em decorrência de apresentarem a perspectiva racial e o protagonismo negro como seu objetivo principal a fim de contribuir para a promoção de uma educação antirracista. São elas: *Amoras* (2018), de Emicida, *Ynari – a menina das cinco tranças* (2010), de Ondjaki, *Lápis Cor de Pele* (2017), de Sueli Ferreira de Oliveira e *Meu crespo é de rainha* (2018), de bell hooks.

Ressaltamos que as quatro obras foram escolhidas pelos seguintes motivos:

- Contribuição para as crianças perceberem as diferenças culturais étnico-raciais presentes em nosso contexto;
- Possibilidade que as crianças reflitam sobre suas próprias identidades étnico-raciais
- Contribuição para o empoderamento das crianças negras e/ou apresentação de práticas provenientes de uma matriz africana.

Desse modo, a análise descritiva das obras literárias mencionadas tem como finalidade refletir e questionar especificamente algumas das representações afro-identitárias na literatura direcionada para a Educação Infantil, buscando associar as possíveis práticas leitoras presentes no cotidiano escolar à vivência desses sujeitos e a promoção da diversidade étnico-racial. Os problemas da pesquisa foram respondidos a partir das reflexões estabelecidas em cada texto literário escolhido. As obras elencadas nos ajudam a pensar sobre a importância da representatividade das crianças negras. Os textos contemplam desde a valorização de aspectos físicos, como cor da pele e os cabelos crespos, até religião e pluralidade cultural. É bastante significativo endossar que a construção da autoestima positiva não é possível de forma individual, mas sim decorrência das relações e referências. Perceber o outro como sujeito, neste caso, é também perceber-se como sujeito.

5.1 PROTAGONISMO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL: SUGESTÕES PEDAGÓGICAS

Quando pensamos em uma literatura antirracista, é importante que pensemos para que serve essa literatura e para que servem as histórias que narram. Desse modo, devemos partir do pressuposto de que as histórias têm uma função social, seja na mediação de leitura, seja na narração de histórias. Em *O perigo de uma história única*, adaptação da primeira palestra proferida pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, ela nos ensina que

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 16)

Quando rejeitamos uma única história, quando entendemos que nunca há apenas um ponto de vista sobre lugar algum, nós conquistamos um tipo de paraíso perdido. Diante de uma história somos muito vulneráveis, não apenas as crianças, mas também os adultos. As narrativas ou poesias podem dignificar, podem capacitar e também podem destruir a dignidade de um povo. Ao escolher uma história para o repertório, sobretudo para o público infantil e infanto-juvenil, devemos pensar na qualidade das ilustrações e em como as personagens estão sendo retratadas. Se antes tínhamos uma ausência de representatividade e falta de bons materiais, hoje já temos um número considerável de publicações.

Devemos entender que precisamos criar uma ambiência racial produzida pelas nossas escolhas, na qual o negro e o indígena apareçam de modo protagonista e positivado. Isso significa evitar escolher uma obra com personagem negro em que ele/ela seja um/a assaltante ou um/a morador/a de rua, onde ele/ela apareça como morador/a em um casebre, não escolher uma história que tematize o racismo que sofre esse sujeito, mas trazê-lo/la em narrativas ou poemas que abordem temas do cotidiano. Deve-se também buscar novos referenciais, tentando não reproduzir a escolha por determinadas obras de sempre, tão conhecidas e que têm sido clichês do trabalho com a educação antirracista, uma vez que há um conjunto de obras literárias infantis que já foram bastante exploradas, especialmente naqueles momento de celebração das datas padrão. Do ponto de vista da formação de leitores esta escolha pelos materiais muito explorados pode ser considerada um erro, pois é trabalhar mais do mesmo, e do ponto de vista da educação antirracista também, pois, continuamente reproduzem valores sociais impostos que se reproduzem e se perpetuam no espaço escolar.

O uso pedagógico do antirracismo deve ocorrer em todos os dias letivos. Por exemplo, a Semana da Consciência Negra deve ser encarada, não como o único momento de celebrar o negro, mas como um momento de reafirmação da importância dessa luta, mas como um uso político da questão racial. A cultura negra e a cultura africana devem ser trazidas sem estereotípias, sem apresentar somente a savana, por exemplo, mas pensar que a África é um continente, assim como a América, a Europa, a Ásia e a Oceania, repleto de culturas, de línguas, de espaços múltiplos e de muitas possibilidades.

Além disso, é preciso incluir o trabalho com a ideia de território geográfico e território cultural onde existem as culturas negra e indígena e pensar nesse território, pois temos aldeias, estátuas, nomes de ruas e bairros no nosso cotidiano. Devemos fazer esses movimentos com as crianças, perguntar-lhes sobre esses espaços e fazê-las refletir. Além de levar em conta que, no Rio Grande do Sul, temos regiões marcadas com a presença de colonização alemã e italiana, é preciso refletir que essa colonização não é a única e que inicia nessa região em meados do século XIX. No entanto, nunca se deve esquecer que antes da chegada desses imigrantes no estado, houve a presença do povo indígena, dos colonizadores portugueses e também a chegada da população negra escravizada.

Nesse sentido, é importante refletir com os estudantes sobre qual foi e é a contribuição dessas diversas matrizes na construção e constituição das cidades que nós conhecemos, considerando inclusive as alamedas que foram abertas ou as colheitas que foram semeadas, enfim, como essa vida no espaço físico do estado e do país ocorreu e ocorre. Sabemos que núcleos de comunidades negras são deslocados na urbanização das cidades, sendo empurrados para as periferias, as ruas mudam de nome, então por que se negar a pesquisar essas questões e trazer essas questões para a sala de aula.

O professor pode, por exemplo, escolher um bairro que seja de conhecimento dos alunos e buscar a iconografia mais antiga ou registros antigos, que mostram esse determinado lugar de outro modo, às vezes nomeado de outra forma, às vezes com presença negra. Dessa forma, deve-se trazer esses elementos para os alunos perceberem esses processos e para também perceber o hoje. Não devemos negar ao nosso aluno esses conhecimentos.

O site Geledés⁶, fundado por Aparecida Sueli Carneiro Jacoel, filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro, oferece dicas importantes e inúmeras sugestões de documentários, artigos, livros teóricos e literários para auxiliar os professores. No ano de 2013, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) teve seu acervo literário voltado para a temática de uma educação antirracista; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem uma infinidade de materiais para as turmas de alfabetização com livros com personagens negros, e também o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para as escolas infantis públicas. É preciso buscar e analisar esses acervos. Isto posto, há uma série de alternativas para auxiliar a professora e o professor em suas escolhas. É importante assumir a nossa ignorância e a nossa incompletude, assumir que não sabemos tudo e de que precisamos pesquisar, estudar mais, ler mais, ouvir mais o outro, ouvir

⁶ Disponível em: <https://www.geledes.org.br>. Acesso em: 31 ago. 2020.

a comunidade e educar o nosso olhar para essas questões que são tão urgentes em nossa sociedade.

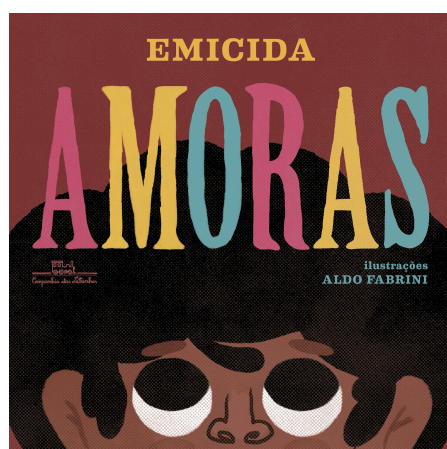
A seguir, são apresentadas algumas sugestões de obras literárias que podem ser trabalhadas na Educação Infantil que propiciam reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais, sobre o porquê do outro ser tratado de modo diferente, meramente pelo seu jeito de ser. As obras sugeridas são aqui abordadas em sua relação com a História e Cultura africanas e afro-brasileiras e com a temática étnico-racial. É importante ressaltar que sugestões, reflexões, pontuações e ponderações não devem ser encaradas como receitas, e sim como possibilidades a serem pensadas, construídas, reconstruídas, acrescentadas e melhoradas. A partir das propostas metodológicas das práticas leitoras incluídas neste trabalho, também se propõem atividades a serem desenvolvidas com os estudantes.

Amoras - Emicida

Faixa etária: indicado para crianças a partir de 3 anos.

Para começar esse trabalho com a educação antirracista apresentamos a obra *Amoras* (2018), do escritor e rapper Emicida. A narrativa aborda figuras importantes, como Luther King, Malcolm X e Zumbi dos Palmares, notórias lideranças negras. Outra questão que a obra debate é por que existe o preconceito de cor? Pode uma pessoa ser julgada e condenada pela sua cor? Embora *Amoras* seja um livro que empodera as crianças negras, especialmente meninas, em 2021, lamentavelmente, ainda enfrentamos muitas situações de preconceito racial nas escolas e também fora delas.

FIGURA 1 - *AMORAS*



Fonte: Companhia das Letras (2018)

Emicida relatou, em uma entrevista à revista Crescer (MALACARNE, 2018), que o rap⁷ e o livro surgiram de uma história que aconteceu realmente, em um diálogo entre ele e a filha mais velha. Eles estavam brincando com uma cachorrinha e o chão estava cheio de amoras, ele foi explicando que quanto mais pretinha a amora mais doce ela era e, nisso, a criança, que ainda era muito nova, disse: “papai, que bom, porque eu sou pretinha também”.

A obra fala de nós nos amarmos, nos reconhecemos e nos orgulharmos sendo aquilo que somos. Também aborda a importância da representatividade desde criança e com uma linguagem muito simples. O autor traz personalidades negras e o orgulho pela cor da pele, tudo com ilustrações lindas de Aldo Fabrini. Publicada pela editora Companhia das Letrinhas, a obra surgiu a partir de uma canção de mesmo nome.

A narrativa nos faz refletir sobre quem somos, além da quebra de preconceitos acerca da cor de pele e religião, sobretudo ao se referir ao pensamento de uma criança e citar Obatalá⁸, Deus e Alá, ressaltando que Deus pode possuir nomes distintos. Além disso, poder-se-ia realizar perguntas aos alunos e alunas sobre o que entenderam como mensagens importantes do livro e sobre como refletem em suas vidas.

Nesse sentido, no processo de letramento literário, a interpretação deve ser considerada em dois tempos: um interior e outro exterior. O interior é o momento de encontro do aluno com o texto, palavra por palavra até o final, apreendendo o texto de maneira global. O externo é a socialização com os outros discentes do que cada um apreendeu. É o momento do registro que difere conforme a turma, os textos selecionados e os objetivos do docente. “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2012, p. 68).

A dinamização da Hora do Conto com a obra literária *Amoras*, de Emicida (2018), pode desenvolver a consciência sobre a representatividade da cultura negra, com o propósito de entender sobre sua importância, além de conhecer e vivenciar pelas meios estéticos da literatura elementos da cultura negra, com a intenção de estabelecer relações de pertencimento e ou respeito. Ademais, a prática da contação de histórias e a reescrita criativa possibilitam a criação de finais diferentes para as histórias. Uma possível dinâmica para estudo da obra em questão seria composta dos seguintes passos:

⁷ O livro foi baseado no rap *Amoras*, presente no álbum *Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...* (2015). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0GY-AJdqJyk>. Acesso em: 23 abr. 2021.

⁸ “[...] também chamado Orixanlá e Oxalufã, é o criador do homem, senhor absoluto do princípio da vida, da respiração, do ar, sendo chamado de o Grande Orixá, Orixá Nlá. É orixá velho e muito respeitado tanto pelos devotos humanos como pelos demais orixás, entre os quais muitos são identificados como filhos seus” (PRANDI, 2001, p. 23).

Reiteramos a importância do Método Recepcional para o letramento literário, proposta de Aguiar e Bordini (1993) que valoriza e explora os horizontes de expectativas. É importante que se determine o horizonte de expectativas dos alunos, para isso o docente deverá observar, analisar e descobrir quais são os interesses e curiosidades dos alunos sobre o texto em questão. O docente poderá prever as suas futuras ações dentro da atividade a partir dessa sondagem, identificar a realidade sociocultural das crianças, quais suas preferências, interesses e níveis de leitura, no que se refere ao gênero e temáticas, por meio de diálogos, observações, entre outros.

Uma das abordagens possíveis é apresentar inicialmente a capa do livro *Amoras*, falar um pouco sobre o autor e o ilustrador, explicar qual a função do autor e do ilustrador e suas respectivas importâncias. Em seguida, realizar a leitura em voz alta da história, fazendo uso de tonalidades e ritmos de voz, além de expressões faciais, oportunizando que as crianças participem de maneira ativa da história a fim de que ocorra o atendimento do seu horizonte de expectativas, possibilitando acesso à leitura. O trabalho com a livre expressão suscita uma leitura dramática com a utilização dos métodos linguísticos e práticas da oralidade por meio de estratégias de leitura. Pode-se trabalhar com a realização de teatro de sombras, fantoches, entre outros, o que propicia a ruptura do horizonte de expectativas do leitor, com essas atividades de leitura que visam ultrapassar as possíveis certezas que o leitor já possui.

Pode-se, também, fazer o questionamento do horizonte de expectativa dos alunos, por exemplo ao indagar sobre os elementos de representatividade da cultura negra na história. Possíveis perguntas: Quais as características percebidas? Seria possível ver esses elementos das histórias em nosso cotidiano? O que você sentiu com essa história? Este é também um momento de comparação e discussão com base em leituras realizadas, conduzindo o discente a perceber semelhanças e diferenças nos textos lidos, propiciando-lhe mais conhecimento e ampliando seu horizonte de expectativas. O reconhecimento da representatividade da cultura negra como protagonista e agente de cultura pode ampliar o horizonte de expectativas dos sujeitos.

Após a leitura da obra, propor uma representação com a utilização de tinta fazendo uso de pigmentos naturais como colorau, café, flores, páprica, cenoura, beterraba, terra, entre outros, sobre o que sentiu ao ouvir o enredo. Em seguida, revelar para outras crianças.

Isto posto, ouvindo narrativas como essa, podemos sentir emoções, sensações e percepções importantes, e vivenciar esse processo da narrativa é suscitar em quem as ouve ou as lê toda a grandiosidade e relevância da literatura. Enfatizamos que “quando lemos um livro de outra cultura [...] podemos aprender muitas coisas sobre o modo de viver em outro lugar,

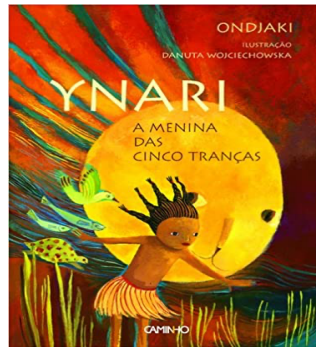
sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens” (BRASIL, 2012, p. 40). Portanto, há a necessidade de possibilitar o acesso à cultura, sobretudo de valorizar a diversidade e apresentar a mesma com uma perspectiva ampliada.

Ynari – a menina das cinco tranças, Ondjaki

Faixa etária: indicado para crianças a partir de 5 anos.

A infância é um terreno vasto, meio simpático, meio árido, ao qual é necessário voltar.
Ondjaki

FIGURA 2 - *YNARI – A MENINA DAS CINCO TRANÇAS*



Fonte: Leya (2011)

A obra *Ynari – a menina das cinco tranças*, do escritor angolano Ondjaki (2010), ao invés de começar com a tradicional marcação de tempo dos Contos de Fadas eurocentrados, “Era uma vez”, inicia a sua narrativa com uma frase ouvida inúmeras vezes em histórias contadas e cantadas ao pé da fogueira pelos mais velhos: “E, como dizem os mais-velhos, foi assim que aconteceu” (ONDJAKI, 2010, p. 44).

A obra trata de Ynari e do “homem pequenino”, que se conhecem à beira de um rio e se encontram de inúmeras maneiras ao longo da história, trocando longas conversas acerca de distintos assuntos, compartilhando sonhos, saberes, experiências, pensamentos e vivências. Entre cada encontro há sempre um retorno “à aldeia” de Ynari, o que marca um regresso a um lugar de proteção e de acolhimento.

A narrativa pode propiciar uma reflexão sobre a literatura africana de língua portuguesa, pois nessa história é possível encontrar o cotidiano de uma menina que vive em uma comunidade tradicional em Angola. O mais encantador é que ela vai refletindo junto com uma nova amizade sobre o significado das palavras em língua portuguesa, que são

termos inusitados que trazem uma carga poética, então ela vai pensando no valor das palavras “inútil” ou “guerra”, por exemplo. Ressaltamos que a literatura e a guerra são simbolizadas por uma menina, por um homem pequeno e pelos mais velhos e, de uma forma poética, ela ressignifica o valor da palavra “amizade” e “solidariedade” e tenta encontrar um sentido para a palavra “paz”. Com o auxílio de suas cinco tranças, a menina descobre em si um dom: o de dar às pessoas as palavras que lhes faltam. A personagem Ynari revela alguns conflitos de etnias de uma forma poética e sensível. Isto é, Ynari interfere na condição das cinco aldeias em guerra. Para ajudá-las, ela precisava abdicar de suas tranças a fim de que as aldeias tivessem a habilidade de usar as palavras que não entendiam.

Ynari pediu que todos os habitantes da aldeia fizessem uma fila, trouxessem do rio um bocadinho de água na mão, e pusessem essa água na cabaça. A fogueira já estava acesa, já todos tinham posto o seu bocadinho de água na cabaça, quando Ynari disse algumas palavras, e depois ouviu-se a palavra “permuta”. Com a catana do mais velho ela cortou uma trança e deitou-a na enorme cabaça. –

Agora vão todos dormir... – pediu Ynari.

No dia seguinte, quando acordaram, ainda saía fumo da cabaça enorme, e em cima dela estava muitos passarinhos de muitas cores a cantar. O mais velho da aldeia desatou a dançar alegremente porque podia ouvir os passarinhos. (ONDJAKI, 2010, p. 29-30)

Ynari repete essa atitude nas aldeias por onde passa até que não lhe sobra nenhuma trança. As tranças de Ynari simbolizam a inocência, pureza e simplicidade comum às crianças, bem como sua visão de mundo. Ao abdicar de suas tranças, a menina desloca para as aldeias essas qualidades e ao conquistarem as aptidões de falar, ouvir, ver, cheirar e sentir sabores, os habitantes da aldeia também aprendem e entendem que necessitam viver em equilíbrio com as demais aldeias. Nesse sentido, ela é reconhecida como imprescindível para a continuidade dessa sociedade. Ynari, a menina das cinco tranças, uma menina, uma criança, representa um exemplo, um modelo para os adultos. Os mais velhos enaltecem a infância e nela se espelham para aprenderem a viver em equilíbrio e em paz. Além disso, o texto oportuniza ao leitor/ouvinte o mergulho nos países africanos de língua oficial portuguesa.

Para a determinação do horizonte de expectativas com a obra *Ynari, a menina das cinco tranças*, pode-se trabalhar a oralidade, explorar sua capa, com introdução de algum léxico como: “tranças”, “capim”, “cágado”, “passarinho”, “peixes”, entre outros, e de atos de fala tais como: “Quem é?”, “O que é?”, “Quantas tranças tem?”, “De que cor é?”, “Quantos animais são apresentados?”, entre outros. É importante que se faça a identificação dos léxicos

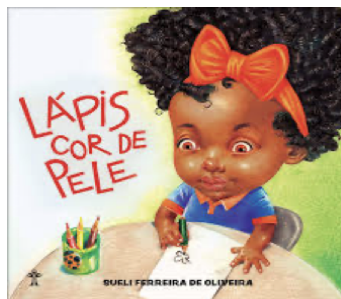
desconhecidos e a explicação dele, bem como da razão pela qual na aldeia da menina já deviam estar preocupados. Para iniciar o processo de atendimento às expectativas, deve-se elucidar por que razão a menina queria que a palavra “guerra” fosse destruída e a razão pela qual o coração de Ynari “que é pequenino e que é tão grande”. Uma boa questão é “Será que os sentimentos estão no “coração”?” Sugere-se que as crianças façam um desenho representando as duas personagens, Ynari e o homem muito pequenino, assim como os animais.

Também é possível interpretar o significado de palavras reluzentes como “amizade”, “ternura”, “paz”, “magia”, “felicidade”, “harmonia”, e palavras sombrias presentes na narrativa, como “guerra”, “explosão”, “inútil”, o que conseqüentemente pode contribuir para a ruptura do horizonte de expectativas do leitor. Por fim, a ampliação do horizonte de expectativas pode se dar a partir da discussão de temáticas importantes presentes na obra, como respeito, solidariedade, tolerância, despedida e saudade, entre tantas outras questões.

Lápis cor de pele - Sueli Ferreira de Oliveira

Faixa etária: indicado para crianças a partir de 4 anos.

FIGURA 3 - *LÁPIS COR DE PELE*



Fonte: CPB Educacional (2017)

Lápis Cor de Pele (2017), de Sueli Ferreira de Oliveira, com ilustração de Gilmar e Fernandes, é um livro com pouco texto e com muitas ilustrações. Pontuamos que a imagem tem papel basilar nos livros de literatura infantil. A história é contada por meio de várias imagens com cores vivas e ilustrações feitas a lápis, que chamam a atenção de leitores, sobretudo os iniciantes. A determinação do horizonte de expectativas nessa história pode surgir a partir da dúvida: “Qual é a cor do lápis cor de pele?”. Esta dúvida é importante porque pode contribuir para a desconstrução da ideia de que existe uma cor de pele ideal e universal, além de possibilitar a ruptura do horizonte de expectativas.

A pele pode ter muitas cores diferentes e o livro de Sueli Oliveira trata sobre isso, além de abordar a diversidade, preconceito, racismo, identidade, diversidade, respeito, altruísmo, pluralidade cultural e autoestima. O livro pode ser trabalhado pedagogicamente na escola a partir da capa. O docente pode provocar nos alunos Questionamento do horizonte de expectativa como: “Que cores aparecem?”, “Quem é a autora?”, “Qual é a razão deste título?”, “Quem ilustrou o livro?”, “Que temática o livro se propõe a abordar?”.

Ademais, a ampliação do horizonte pode ser realizada por meio de atividades como a releitura da história criando um novo título, um novo final ou acrescentando um novo personagem, atividades que são importantes na educação infantil e podem contribuir para o desenvolvimento lógico e da oralidade. As releituras de histórias podem ser reproduzidas por meio do teatro, desenho, brincadeira, pintura, música e atividades manuais, entre outras. Portanto, o objetivo seria levar as crianças a criarem histórias de maneira oral, pois após ouvirem histórias, as crianças podem conseguir facilmente narrar outras, desenvolvendo assim o seu vocabulário e a continuidade de ideias. Por meio de estratégias de reconto, as crianças podem oralmente criar sua versão para a história ou propor novos finais para a mesma.

A análise do livro e de cada página coletivamente, a fim de imaginar o que está sucedendo, também é importante para que os alunos tenham acesso às obras e não apenas identifiquem as temáticas que estão inseridas no texto. De forma contrária, o aluno não conseguirá compreender “a análise literária [...] como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2012, p. 29).

Com relação à cor da pele, atualmente, marcas de produtos se propõem a quebrar preconceitos. Como exemplo disso, a Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra) se une a uma marca brasileira de produtos de arte, a Koralle, e desenvolve uma caixa de giz de cera com 12 cores da pele. A marca disponibiliza cores em vários tons de marrom e preto.

Figura 4 - Cor da pele de quem?



Fonte: Geledés (2016)

Meu crespo é de rainha, de bell hooks⁹

Faixa etária: indicado para crianças a partir de 3 anos.

*Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce...
O meu crespo é de Rainha...
bell hooks*

FIGURA 5 - MEU CRESPO É DE RAINHA



Fonte: Boitempo (2018)

⁹ A grafia do nome da autora em minúscula justifica-se pelo seu interesse em dar mais ênfase ao conteúdo desenvolvido em suas obras e menos a sua pessoa. O nome “bell hooks” foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks.

Meu crespo é de rainha (2018) é o primeiro livro infantil da ativista política bell hooks (Kentucky, EUA, 1952), ilustrado por Chris Raschka. Por meio desta obra podemos promover a valorização da estética da criança negra e, da mesma maneira, desconstruir os estigmas raciais construídos acerca do cabelo crespo. Em nossa sociedade, frequentemente, são propagadas, por pessoas preconceituosas, frases como estas: “cabelo crespo é ruim”, “seu cabelo é tão feio que você devia alisar ou ficar com ele preso o tempo todo”, “este tipo de cabelo é feio”, “entra água nesse cabelo?”, “o seu cabelo é macio?”, “cabelo cacheado tá na moda, daqui a pouco essas negas voltam a alisar”, entre tantas outras frases racistas.

bell hooks é um dos grandes nomes do feminismo, mas é, além de tudo, uma grade referência pedagógica no ensino antirracista, com uma base em Paulo Freire, pensando a educação com uma forma libertadora:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (hooks, 2017, p. 35)

Para a autora, a educação deve ser encarada como prática da liberdade, na qual os discentes e docentes são conduzidos a partilharem suas memórias em uma relação dialógica e horizontal. Para hooks, ser professor(a) negro(a) no Ocidente é de fato revolucionário, uma vez que se tem a possibilidade de trabalhar a educação de crianças numa perspectiva antirracista, antihomofóbica e antissexista. Ela permeia por esses campos e vê na educação uma grande arma de combate para uma luta antirracista no Ocidente.

A obra exalta a beleza e a diversidade dos cabelos crespos e cacheados, apresenta meninas, avós, tias, irmãs, mães, mulheres com distintos penteados e cortes de cabelos, descritas de maneira elogiosa, empoderando-as, a fim de que todas tenham orgulho dos seus cabelos e de quem são. A obra é um poema ilustrado que aborda de forma delicada a beleza dos cabelos crespos e cacheados. A autora faz uso de figuras de linguagem no poema *Meu crespo é de rainha*, ao estabelecer relação entre os cabelos e sensações e imagens positivas dos(as) negros(as). As ilustrações, em aquarela, corroboram para a natureza lúdica e afetiva da produção dos penteados. A obra enaltece a vida em família, a descoberta da própria beleza e o cuidado de si.

A determinação do horizonte de expectativas pode ser feita por meio de um diálogo sobre os vários tipos e texturas de cabelos existentes, o que pode também propiciar a ruptura de expectativas. A ruptura do horizonte de expectativas presume que o docente trabalhe com narrativas que inquietem as convicções e costumes dos discentes, no que concerne à literatura ou à experiência cultural. Chamo a atenção para que nessa etapa o docente trabalhe com obras análogas às anteriores, por exemplo, quanto à temática ou estrutura. A fim de que haja o rompimento, o docente deve trabalhar com produções que, partindo das vivências dos discentes, desenvolvam seus conhecimentos, possibilitando o afastamento do senso comum e a consequente ampliação do horizonte de expectativas

A obra apresenta diversos tipos de cabelos, com texturas e tamanhos diferentes para que a criança sinta orgulho do cabelo que possui. A obra de bell hooks incentiva a liberdade de expressar a individualidade. Além disso, os rituais subjacentes na obra estão enraizados nas tradições da própria infância, quando "fazer" o cabelo serve como justificativa para as meninas se reunirem, sorrirem e contarem histórias. Ressaltamos que o atendimento ao horizonte de expectativas se faz presente quando o docente leva para sala de aula textos que satisfaçam as expectativas dos discentes em relação às temáticas ou gêneros escolhidos.

Esta é uma obra direcionada especialmente para meninas, uma vez que é possível perceber que desde a infância elas se defrontam com vários episódios de rebaixamento e preconceito em virtude de seus cabelos, mas nada impede que também seja trabalhada com meninos.

O questionamento do horizonte de expectativa pode partir da palavra "pixaim", de modo que o aluno pode ser direcionado a refletir sobre a simbologia dessa palavra na narrativa. No livro, bell hooks apresenta de maneira positiva essa palavra, que, por um longo período, foi utilizada para desprezar e ridicularizar as meninas, mulheres negras e pessoas negras no geral: "— Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce" (hooks, 2018, p.2), "— Cabelo tão sedoso, tão gostoso de brincar" (p. 14-15), "— Pixaim, sim! Gosto dele bem assim!" (p. 20-21).

Ressaltamos a importância de dar ênfase às referências que essa narrativa proporciona acerca dos reis e rainhas africanos com seus turbantes, lenços, cabelo crespo e penteados, para a ampliação do horizonte de expectativas, dando um outro papel social a eles, um papel enquanto protagonista de uma história. Desta maneira, propõe a experiência de se colocar no lugar do Outro com penteados e acessórios como colares, lenços, ao mesmo tempo em que explica a origem e significados dos penteados, turbantes, colares, além de valorizar o que o

Outro traz consigo, acerca da sua identidade, cultura, cabelo, pele e o quanto é imprescindível o ser humano valorizar o Outro.

Isto posto, a literatura é um importante universo de referências para as crianças, visto que constrói elos para rompermos com o racismo existente na sociedade brasileira. Por meio de uma literatura com perspectivas antirracistas é possível desnaturalizar as ideias preconceituosas e racistas voltadas contra a população negra. Essa maneira de pensar sobre os cabelos, corpos e a presença da população negra no Brasil fortalece a autoestima das crianças negras. Igualmente, a educação antirracista deve existir para trazer de volta a humanidade retirada, o corpo negado/controlado, o silêncio velado, o cabelo alisado, os lugares não percorridos, o não lugar.

Portanto, mesmo que haja tantos fatores que dificultam a implementação do hábito de leitura na população por meio da escola, acredito que processos de formação continuada (em serviço) aos professores ajudariam a mudar esse quadro. Ressalto que a responsabilidade de formar leitores não é somente da escola, já que essa formação é contextual: precisa-se que as crianças possam praticá-la e significá-la em outros espaços da sua vida social, como sua casa, praças, museus, bibliotecas públicas, etc. Nós, professores, podemos aprimorar a qualidade das nossas aulas, nos cabe, então, refletirmos sobre o que temos feito para desenvolver a imaginação, criticidade e hábitos saudáveis de leitura das nossas crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil pode ser a porta de entrada para a educação escolar e, nessa perspectiva, é importante que, enquanto professores, pensemos como apresentar para as crianças determinados conteúdos, considerando como eles contribuem para o modo de pensar desses sujeitos. Uma educação literária antirracista pode oportunizar a melhoria da relação étnico-racial. Por meio da valorização do negro, essa educação pode combater o preconceito racial, colaborar para o fim da desigualdade social e racial, para que entendam a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial e venham a lidar positivamente com essa problemática.

É fato que, muitas vezes, os próprios docentes não conseguem identificar, na prática social, as atitudes de preconceito, discriminação e racismo. É imprescindível que busquemos praticar um ensino diferente do que tivemos, em que somente se falava da população negra na condição de cativo e de ausência de liberdade e que se limitava a experiência desses sujeitos. Além disso, aparecia, como ainda ocorre em alguns livros, em um quadrinho separado as “contribuições da população negra”. É algo a ser apontado que a população negra não contribuiu para o desenvolvimento do Brasil somente com a capoeira, com o samba e com feijão, como vinha disposto nos livros de outrora.

O docente, ao discutir a temática da cultura afro-brasileira, precisa refletir para a não reprodução do conceito de inferioridade dos africanos e dos negros no Brasil. A intenção é que se estimule nos discentes a criticidade, com o objetivo de que outra representação seja estabelecida. Em contrapartida, também é imprescindível que despertem para o caso de que a inserção dessa discussão em sala de aula não pode ser considerada como um mero compromisso imposto, mas uma determinação política e pedagógica do docente, visto que ele não apenas estará contribuindo para a desconstrução dos rótulos negativos com relação aos negros, mas, especialmente, favorecendo aos discentes negros subsídios imprescindíveis à constituição de outra representação positiva de si e do Outro.

É fundamental trabalhar a cultura e aprender a ter um olhar generoso sobre outras culturas e refletir a diversidade étnica em sala de aula, perceber o africano e o negro como protagonistas, e não como coadjuvantes, como permanentemente foram tratados, e, finalmente, desconstruir a concepção de indiferença histórica dos negros e de que a África não possui uma história. Assim, romper com a hierarquização dos conteúdos em sala de aula.

Ademais, é necessário que os docentes estejam preparados para intervir no currículo de modo a apresentar sugestões para que os conflitos de relações raciais na escola sejam

dissipados e todos entendam o conceito de diversidade como algo próprio na formação da sociedade. Assim, a sala de aula será o ambiente agregador a fim de que as crianças desenvolvam sua autoestima e o sentimento de pertencer a um grupo não mais desprestigiado, mas a um grupo diverso culturalmente.

É fato que a lei a 10.639, de 2003, estabelece a obrigatoriedade de incluir o trabalho com história e cultura da África e afro-brasileira, lei que também prediz no calendário escolar a inclusão do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, todavia, a temática não deve ser tratada estritamente nessa data ou mês comemorativo, e sim durante todo o ano letivo.

Em conclusão, é muito importante pensar no momento da escolha das obras com o protagonismo negro, sobre como as personagens são abordadas e buscar escolher obras infantis que intencionem não apenas trazer representatividade negra, mas, sobretudo, tratar as personagens negras de forma digna, libertando-as dos estereótipos que as limitavam até então. Uma vez que há diversidade de temas e abordagens, deve-se levar pra sala de aula obras que abordem a beleza da cultura negra, a contribuição dos negros na história do Brasil e do mundo, narrativas que contribuam para a autoestima das crianças negras, além de apresentar personagens negros em obras acerca de qualquer temática, não somente em obras com temáticas antirracistas explícitas. Essas questões podem servir como ponto de partida para contribuir para a formação de crianças antirracistas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Tradução de Julia Romeu.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da Literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2011.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AQUINO, S. *Suma de teleogía*. Tradução de Damián Byrner. Madri: Biblioteca de autores cristianos, 2001.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 2008.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Cultrix, Brasília: INL, 1977.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. 169 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.
- BOITEMPO. *Meu crespo é de rainha*, 2018. Disponível em: <https://www2.boitempoeditorial.com.br/produto/meu-crespo-e-de-rainha-773>. Acesso em: 10 maio 2021.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000025&pid=S1516-731319980002000800001&lng=en Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. *Bases Nacional Comum curricular: educação é a base*. Brasília: INEP, 2017.
- BRASIL. *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BRASIL. Lei Federal nº. 11.645/08, de 10/03/2008. *Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da Rede de Ensino no Brasil*. Brasília: Casa Civil, 2008.

- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- COLAÇO, Thais Luzia. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- COMPANHIA DAS LETRAS. *Amoras*, 2018. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=41343>. Acesso em: 10 maio 2021.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CPB EDUCACIONAL. *Lápis cor de pele*, 2017. Disponível em: <https://educacional.cpb.com.br/catalogo/lapis-cor-de-pele/>. Acesso em: 10 maio 2021.
- EMICIDA (Leandro Roque de Oliveira). *Amoras*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.
- FAZZI, Rita de Cássia. *Preconceito Racial na Infância*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.iuperj.br/biblioteca/teses/RitaFazzi.tese.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa* - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.
- GELEDÉS. *De que cor é o lápis “cor de pele”? Marca quebra preconceitos e cria 12 “cores de pele”*, 24 fev. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/de-que-cor-e-o-lapis-cor-de-pele-marca-quebra-preconceitos-e-cria-12-cores-de-pele/>. Acesso em: 10 maio 2021.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Rev. Bras. Educ.*, 2002, n. 21, p.40-51. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 11 ago. 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIV. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitáta, 2018. Ilustrações de Chris Raschka.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e histórias*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

LEYA. *Ynari – a menina das cinco tranças*, 2011. Disponível em: <https://www.leyaonline.com/pt/livros/infantil-e-juvenil/4-6-anos/literatura-infantil/ynari/>. Acesso em: 10 maio 2021.

MACEDO, Fernanda; CABRAL, Magali. O Crime perfeito. *Página 22*, 4 fev. 2016. Disponível em: <https://pagina22.com.br/2016/02/04/o-crime-perfeito/>. Acesso em: 19 ago 2020.

MALACARNE, Juliana. Emicida fala sobre ‘Amoras’, seu primeiro livro infantil. *Revista Crescer*, 05 out. 2018. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Diversao/Livros/noticia/2018/10/emicida-fala-sobre-amoras-seu-primeiro-livro-infantil.html>. Acesso em: 01 jul. 2020

MIRANDA. Wander Melo. *Nações literárias*. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de Assis Fernandes. Discursos e práticas sobre a lei 10.639/03 no contexto escolar paraibano. 2014. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Fundamentos da Educação e Prática) - Universidade Estadual da Paraíba.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras*, 2003, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, Sueli Ferreira de. *Lápis cor de pele*. Ilustrações de Gilmar, FERNANDES. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

ONDJAKI. *Ynari – A menina das cinco tranças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ONDJAKI. Breve conversa com Ondjaki. Entrevista concedida a Victor Rosa para a revista eletrônica literária *Mafuá* n. 6, dezembro de 2006. Disponível em: <https://mafua.ufsc.br/2006/breve-conversa-com-ondjaki/> . Acesso em: 27 abr. 2008.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Ilustrações de Pedro Rafael.

PRUDENTE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. *Jornal da USP*, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 8 maio 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Org.). *Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: Decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicol. Soc.* [online]. 2018, v. 30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e200112.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SPIRANDELLI, Claudinei Carlos. Antonio Candido de Mello e Souza e Florestan Fernandes: breves perfis. *Mediações*, Londrina, v. 15, n.1, p. 203-219, jan/jun. 2010.

WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniais: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2014.