

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Anna Paula Bahia Pessanha Lima

### **LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS:**

o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da  
identidade racial e para uma educação antirracista

Rio de Janeiro

2023



Anna Paula Bahia Pessanha Lima

**LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS:**  
o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma  
educação antirracista

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica, na linha de pesquisa de Ensino de Humanidades e Perspectivas Decoloniais.

Orientador (a): Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima.

Rio de Janeiro

2023

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

L732 Lima, Anna Paula Bahia Pessanha

Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais : o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista / Anna Paula Bahia Pessanha Lima. - Rio de Janeiro, 2023.

230 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogerio Mendes de Lima.

1. Relações étnico-raciais - Estudo e ensino. 2. Literatura Infantil. 3. Identidade racial. 4. Letramento racial crítico. 5. Educação decolonial. 6. Interculturalidade. 7. Pesquisa-ação. I. Lima, Rogerio Mendes de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 305.8

Anna Paula Bahia Pessanha Lima

**LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS:**

o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica, na linha de pesquisa de Ensino de Humanidades e Perspectivas Decoloniais.

Aprovado (a) em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Titulação e nome do orientador (Orientador)  
Instituição a que pertence

---

Titulação e nome do segundo membro da banca  
Instituição a que pertence

---

Titulação e nome do terceiro membro da banca  
Instituição a que pertence

Rio de Janeiro

2023

Dedico esta pesquisa a todas as crianças, especialmente às crianças negras. Crianças que muitas vezes são invisibilizadas, silenciadas e impedidas de se reconhecerem em sua identidade racial numa sociedade marcada por um racismo estrutural e estruturante.

## AGRADECIMENTOS

Iniciar e permanecer num curso de mestrado não é das tarefas mais fáceis, especialmente no decorrer de uma pandemia, em meio ao forçado e necessário isolamento social. Quantos desafios foram enfrentados! Apesar disso, muitas pessoas estiveram comigo nessa caminhada e auxiliaram-me direta ou indiretamente, se fazendo presentes nos detalhes.

Agradeço a Deus, por ter concedido saúde a mim e à minha família, enquanto muitos perderam os seus entes queridos ao longo desse período. Certamente isso me ajudou a ter forças para chegar até o final e concluir a pesquisa.

Agradeço a todos os alunos e alunas que já passaram pela minha vida, em especial à A.E. Foi ela quem despertou em mim novos olhares para a prática de sala de aula na perspectiva de uma educação antirracista e foi por ela que iniciei esta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Sérgio Pessanha (*in memoriam*) e Lindalva Bahia, por serem minha base, por terem investido na minha educação, por terem me incentivado a buscar sempre mais e por vibrarem por cada conquista minha. Se sou o que sou hoje, devo a eles.

Agradeço ao meu esposo, Hugo Leonardo, por fazer parte da minha vida e por sempre me apoiar, pela compreensão das minhas muitas ausências, pela paciência, pelo colo nos momentos de angústia e pelas palavras de motivação que em alguns momentos precisei.

Agradeço ao meu filho, Lorenzo Pessanha, que mesmo ainda pequeno e dentro do possível, conseguiu compreender as várias horas que estive ausente para o estudo, desenvolvimento da pesquisa e para a escrita desta dissertação. Peço a ele desculpas.

Agradeço ao meu orientador Rogerio Mendes, por aceitar conduzir a minha pesquisa, pela dedicação e por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável, bem como aos professores Mônica Lins e Jorge Marques, que compartilharam os seus conhecimentos para enriquecê-la na qualificação e na defesa de mestrado.

Agradeço a cada um dos professores do MPPEB, que precisaram se reinventar e adequar o curso para a modalidade remota, e que muito me ensinaram nesse percurso, contribuindo para meu crescimento como profissional da educação e como pessoa.

Agradeço à turma de 2020 do MPPEB, carinhosamente apelidada Panturminha – a turma da pandemia –, que mesmo sem se conhecer pessoalmente devido ao momento pandêmico, seguiu forte, unida e com companheirismo inimaginável nessa caminhada.

Agradeço às minhas colegas Telma Almeida, Liliane Machado e Andrea Ramos, que fizeram parte da mesma linha de pesquisa que eu, pelo compartilhamento dos seus conhecimentos e experiências relativas ao Ensino de Humanidades e Perspectivas Decoloniais, sobretudo pela parceria na trajetória do mestrado.

Agradeço aos docentes que participaram desta pesquisa, pelos diálogos estabelecidos e pelas trocas, bem como ao Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, pela concessão de afastamento para estudos, que foi essencial para que eu pudesse me dedicar mais inteiramente à pesquisa.

Agradeço às minhas queridas amigas Elisangela Meneses e Monique Marcelino, por todo carinho, apoio e força que sempre me deram, além da minha querida amiga Mariana Elena, presente do CPEI para a vida, pela gentileza na escrita do “abstract”. *Thank you!*

Por último, porém não menos importante, agradeço ao Norton, o meu fiel companheiro de quatro patas e fuça enrugada, que esteve comigo do início ao fim do solitário processo de escrita desta dissertação, mesmo que dormindo aos meus pés. A presença dele era um afago para meu coração nas muitas madrugadas que passei acordada.

Eu amava aqueles livros britânicos e americanos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriram mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros.

(Chimamanda Adichie, 2009)

## RESUMO

LIMA, Anna Paula Bahia Pessanha. **Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais:** o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista. 229f. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2023.

A presente pesquisa está inserida na temática da educação para as relações étnico-raciais e trabalha com o seguinte problema: de que maneira os livros de literatura infantil podem ser um instrumento de representatividade da criança negra e na luta antirracista? A fim de responder essa questão traçou-se como objetivo geral analisar, junto a professores que atuam nos anos iniciais, a elaboração de um produto educacional que contribua para a construção e valorização da identidade racial de crianças negras, bem como fomenta reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais, e como objetivos específicos: 1) Diagnosticar o repertório literário, as concepções e as experiências de docentes dos anos iniciais a respeito da literatura infantil afro-brasileira na sua prática profissional diária, além do conhecimento acerca da Lei n.º 10.639/2003; 2) Discutir acerca da importância da utilização de livros de literatura infantil com protagonistas negros, escritos por autores(as) negros(as), para a desconstrução do padrão colonizado presente em muitos títulos literários e para o reconhecimento de meninas e meninos negros; 3) Elaborar um *e-book* com sugestões de livros de literatura infantil afro-brasileira e propostas de atividades ao longo de um curso oferecido pela pesquisadora; 4) Avaliar as contribuições das discussões feitas no curso para uma prática pedagógica que contemple a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da identidade racial da criança negra. Este estudo se justifica pela necessidade de constante reflexão e debate sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar, além de contribuir para a produção de conhecimento comprometido com a transformação social, em especial no que se refere às questões raciais. Trata-se de um estudo qualitativo que parte das premissas teóricas da Interculturalidade Crítica, do Letramento Racial Crítico e da Perspectiva Decolonial, e tem como proposta metodológica a pesquisa-ação. O público-alvo são docentes que atuam nos anos iniciais da rede pública e/ou privada de ensino do estado do Rio de Janeiro, que participaram da pesquisa ao responderem a um questionário *online* de inscrição, ao participarem do curso proposto pela pesquisadora, ao se envolverem nas discussões propostas ao longo dele para a construção de um produto educacional e ao responderem o questionário de avaliação do curso. Acredita-se que a literatura infantil afro-brasileira é um dos vieses de trabalho cultural, político e social de afirmação identitária racial do ser negro. É, portanto, uma grande possibilidade de discussão contra-hegemônica nos anos iniciais da educação básica por meio de práticas de letramentos de (re)existência e desconstrução do padrão colonizado. O produto educacional é um *e-book* com sugestões de livros de literatura infantil afro-brasileira, construído durante o processo de realização deste estudo. Por meio dos resultados da pesquisa esperou-se contribuir com reflexões acerca da importância e necessidade em evidenciar a presença de protagonistas não-brancos nos livros de literatura infantil para a (re)construção da autoestima e empoderamento de crianças negras sem as lentes culturais eurocêntricas, oferecendo a elas a possibilidade de se verem representadas e de se sentirem pertencidas ao seu grupo social.

**Palavras-Chave:** literatura infantil; identidade racial; letramento racial crítico; decolonialidade/interculturalidade; pesquisa-ação.

## ABSTRACT

LIMA, Anna Paula Bahia Pessanha. **Children's literature and black identity in elementary schools: the black leading role as an affirmative action in the construction of the racial identity and for an anti-racist education.** 229f. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2023.

This research is related to the ethnic-racial relations applied to the education systems theme and it focus on the following problem: In what ways do children's literature may be a tool to represent black children and help in the anti-racist movement? In order to answer the previous question, the general objective is to analyze, with teachers who work in primary schools, the preparation of an educational product that may contribute to the construction and appreciation of the racial identity of black children, as well as may instigate reflections regarding an Education on ethnic-racial relations. The specific objectives of this dissertation are: 1) To diagnose the literary repertoire, the conceptions and teaching experiences related to Afro-Brazilian children's literature during their daily professional practice, besides the knowledge regarding Law # 10.639/2003; 2) To discuss the importance of using children's literary books in which we can find black people as the main characters, books written by black authors, in order to deconstruct the colonizing pattern we can see in many literary books and, also, to appreciate black girls and boys; 3) To elaborate an e-book with titles of Afro-Brazilian children's literature and with activities prepared during a course offered by the researcher; 4) To evaluate the contributions derived from the discussions made during the course towards a teaching practice that covers an Education on ethnic-racial relations and that values the racial identity assumed by black kids. This paper can be justified by the necessity of continuous reflections and debates on ethnic-racial relations in schools, as well as by the contribution in producing knowledge focused on social transformation, especially in regard to racial matters. This research consists of a qualitative study that starts from the theoretical premises of the Critical Interculturality, Racial-Critical Literacy and Decolonial Perspective, and its methodology consists of research-action. The expected audience is teachers from primary schools from both public and private schools of Rio de Janeiro, that have answered an online questionnaire, subscribed to the course offered by the researcher, seemed engaged in the discussions made throughout the course focusing on constructing an educational product and that have answered the final questionnaire from the course. We believe that Afro-Brazilian children's literature is one of the cultural, political, and social ways of reaffirming the racial identity of being black. This paper is, therefore, a great possibility of promoting discussions that go against the hegemonic ones in elementary schools, through literacy practices of (re)existing and deconstructing the colonized pattern. The educational product stands for an e-book with suggestions of afro-brazilian children's literature, constructed throughout the elaboration of this dissertation. From the results of the research, we expect to contribute with reflections regarding the importance and the necessity of highlighting the presence of non-white leading roles in children's literature in order to (re)construct the self-esteem and the empowerment of black kids without the cultural eurocentric lens, offering them the possibility of seeming themselves represented and making them feel as they belong to their social group.

**Keywords:** children's literature; racial identity; racial-critic literacy; decolonialism/interculturality; research-action.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Valores civilizatórios afro-brasileiros .....	59
Figura 2 – Valores e combinados .....	138
Figura 3 – Como me senti ao término do encontro?.....	146
Figura 4 – Check out do último encontro .....	180
Figura 5 – Sumário do <i>e-book</i> .....	193

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos respondentes.....	93
Gráfico 2 – Gênero dos respondentes.....	94
Gráfico 3 – Identificação étnico-racial dos respondentes.....	96
Gráfico 4 – Rede de atuação dos respondentes .....	97
Gráfico 5 – Tempo de atuação dos respondentes .....	97
Gráfico 6 – Turmas em que os respondentes atuam.....	98
Gráfico 7 – Nível de formação acadêmica dos respondentes .....	99
Gráfico 8 – Conhecimento dos respondentes acerca da Lei nº 10.639/2003.....	100
Gráfico 9 – Formação dos respondentes na área de literatura infantil .....	101
Gráfico 10 – Conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003 .....	104
Gráfico 11 – Formação na área de literatura infantil.....	105
Gráfico 12 – Avaliação da importância do uso de livros de literatura infantil em sala de aula .....	105
Gráfico 13 – Frequência de utilização de livros de literatura infantil .....	106
Gráfico 14 – Aspectos gerais para a escolha dos livros .....	111
Gráfico 15 – Critérios quanto aos aspectos textuais para a escolha dos livros .....	112
Gráfico 16 – Critérios quanto ao assunto para a escolha dos livros .....	115
Gráfico 17 – Critérios quanto ao projeto gráfico e ilustrações para a escolha dos livros .....	116
Gráfico 18 – Participação das crianças na seleção/escolha dos livros .....	120
Gráfico 19 – Seleção de livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordam a temática da cultura afro-brasileira para trabalhar em sala de aula.....	123
Gráfico 20 – Sobre o repertório literário de livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordam a temática da cultura afro-brasileira.....	124
Gráfico 21 – Disponibilidade e acesso a livros de literatura infantil com a temática afro-brasileira .....	125
Gráfico 22 – Acervo de literatura infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da cultura afro-brasileira disponibilizado na(s) escola(s) em que trabalha .....	127
Gráfico 23 – Importância do uso de livros de literatura infantil afro-brasileira em sala de aula .....	129
Gráfico 24 – A prática educativa no que diz respeito ao uso da literatura infantil como instrumento para a educação para as relações étnico-raciais.....	130

Gráfico 25 – Participação em cursos de formação continuada voltados para a implementação da Lei nº 10.639/2003.....	131
Gráfico 26 – Grau de satisfação com o material didático utilizado no curso de extensão. ....	184
Gráfico 27 – Aprendizado teórico e prático proporcionado .....	185
Gráfico 28 – Impressões sobre o curso quanto ao atendimento das expectativas .....	185

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações produzidas entre os anos de 2015 e 2020 no contexto de mestrados profissionais.....	27
Quadro 2 – Valores civilizatórios afro-brasileiros .....	57
Quadro 3 – Pesquisas reunidas e analisadas por Araújo e Dias (2019).....	83
Quadro 4 – Perfil dos participantes do curso de extensão.....	103
Quadro 5 – Sugestões de livros de literatura infantil afro-brasileira.....	134
Quadro 6 – Etapas do processo de leitura.....	136
Quadro 7 – Categorias da produção literária infantil e juvenil com protagonismo negro produzida no Brasil.....	151

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>1 COLONIALIDADE E RACISMO ESTRUTURAL.....</b>	<b>31</b>
1.1 Modernidade, colonialidade e racismo.....	31
1.2 As várias dimensões da colonialidade, o impacto no currículo escolar e nas práticas pedagógicas dos anos iniciais.....	39
1.3 Decolonialidade e combate ao racismo: as contribuições da interculturalidade crítica, do letramento racial crítico, dos valores civilizatórios e da pretagogia para decolonização do currículo escolar .....	52
<b>2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....</b>	<b>62</b>
2.1 A luta antirracista e a Lei nº 10.639/2003 .....	62
2.2 A literatura como estratégia de trabalho: as possibilidades de ressignificação da identidade racial negra entre estudantes dos anos iniciais a partir da literatura infantil afrorreferenciada .....	73
<b>3 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>88</b>
3.1 Contexto da pesquisa e caminhos metodológicos .....	88
3.2 Algumas considerações metodológicas sobre a primeira etapa da pesquisa de campo: conhecendo o perfil docente dos anos iniciais e tecendo sentidos .....	92
3.3 O perfil docente dos participantes do curso: considerações sobre a segunda etapa da pesquisa .....	101
<b>4 LITERATURA INFANTIL E ENFRENTAMENTO DO RACISMO: AS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE QUEM ATUA NOS ANOS INICIAIS.....</b>	<b>110</b>
4.1 Critérios utilizados pelos docentes para a escolha de livros a serem utilizados em sala de aula .....	110
4.2 Livros infantis e práticas de sala de aula.....	118
<b>5 DIÁLOGO DOCENTE E ESTRATÉGIA ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>132</b>
5.1 Percepções iniciais sobre a identidade racial negra .....	136
5.2 A Lei nº 10.639/2003 e a formação docente: ressignificando as discussões e práticas sobre as questões raciais.....	147
5.3 Desafios enfrentados na implementação da Lei nº 10.639/2003 e modos de tornar o processo ensino-aprendizagem um meio para (re)educar as relações étnico-raciais....	159

5.4 A literatura infantil afro-brasileira em sala de aula: o olhar crítico para a construção de um acervo que contemple as necessidades de uma perspectiva de práticas antirracistas.....	173
<b>6 PROPOSTAS DE MATERIAIS ANTIRRACISTAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRODUTOS EDUCACIONAIS CRIADOS NA PESQUISA.....</b>	<b>190</b>
<b>7 PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>198</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE G.....</b>	<b>229</b>

## PALAVRAS INICIAIS

*“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.”*

*Chimamanda Ngozi Adichie (2019)*

É a partir desta citação, que hoje faz todo o sentido para mim e muito me sensibiliza, que apresento esta pesquisa, cuja motivação está diretamente relacionada às observações feitas durante a minha prática de sala de aula nos anos iniciais da educação básica, mais especificamente de uma experiência vivenciada com a minha turma de 1º ano, no ano letivo de 2019, no *Campus São Cristóvão I do Colégio Pedro II*.

Atuo desde 2011 neste segmento de ensino, majoritariamente em turmas de 1º ano, tanto nas redes privada e pública. E, rememorando tais experiências no que diz respeito à construção da identidade racial, percebo que muitas crianças chegam à escola com referenciais eurocêntricos interiorizados, com os quais se deparam até mesmo nos livros infantis. É bastante comum perceber num autorretrato, por exemplo, crianças negras que não se representam como tal e que não aceitam o seu tipo de cabelo, identificando-se com o padrão hegemônico branco por meio de cabelos lisos, loiros e tom de pele claro.

Observo que essas crianças negam a sua pele, o seu cabelo e tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro (ainda que inconscientemente), tolhendo a sua identidade em formação. Observo ainda que, diante de tantas representações sociais negativas, muitas delas também possuem ideias preestabelecidas de que “A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as contendas são negras” (GOMES, 2001, p. 93).

Embora essas questões já me chamassem atenção de alguma forma e me fizessem mediar tais concepções com as crianças, foi em 2019 que, tardiamente, me dei conta de fato da necessidade de ações pedagógicas que propiciem um olhar mais reflexivo sobre representatividade, permitindo que a criança negra vivencie um ambiente igualitário, de valorização e empoderamento. Dei-me conta, sobretudo, das lacunas existentes na minha formação docente em relação à temática e da necessidade de ampliar os meus conhecimentos.

Nesse ano, quando ingressei como professora efetiva no Colégio Pedro II, tive a oportunidade de vivenciar o processo de enturmação das crianças sorteadas para o 1º ano. Considero importante destacar que, enquanto nas escolas da rede privada nas quais trabalhei as turmas já “vinham prontas” para mim, na enturmação alguns critérios eram considerados para o agrupamento das crianças como, por exemplo: as fases de hipótese/construção da linguagem escrita e de leitura, cor da pele e tipo de cabelo, quantidade de meninas e meninos para cada turma e relação interpessoal, com o intuito de possibilitar uma troca rica entre as crianças.

Esse foi para mim um processo de muitas aprendizagens e de construção de novos olhares sobre a educação, especialmente no que diz respeito à questão racial. A cautela da equipe em manter o equilíbrio de crianças negras e não negras nas turmas, de crianças negras com o tom de pele mais retinto ou menos retinto, com o cabelo mais crespo ou menos crespo, foi algo que me chamou bastante atenção tamanha preciosidade.

Além disso, resalto que cuidar para que personagens negros e negras estivessem presentes em livros levados para os momentos de rodinha das turmas era uma preocupação que nós, professoras da equipe do 1º ano, havíamos estabelecido como meta de trabalho para todo o ano letivo, bem como propor discussões com o grupo.

Embora a temática não tivesse norteado todo o trabalho do 1º ano, em muitos momentos e de diversas formas ele se fez presente, como nas discussões sobre autorretrato, em que tratamos sobre tipos de cabelo, tons de pele e traços fenotípicos; na construção do boneco ou boneca da turma, em que precisamos definir se seria menino ou menina, escolher as suas características físicas, cor e tipo de cabelo, além do nome; na construção do clube de leitura da turma; entre outros.

De todas as propostas realizadas, o Clube de Leitura foi a ponte para eu chegar até aqui. Esse é um projeto realizado anualmente nas turmas, no qual as crianças (e também as famílias), participam ativamente da sua construção ao longo do primeiro trimestre. Nesse período o grupo vai concebendo a ideia, se inspirando e conversando nas rodinhas, com reflexões relacionadas aos diferentes aspectos para sua construção.

O Clube de Leitura visa a formação de leitores e a valorização da leitura, estimulando o hábito leitor a partir de uma proposta diversificada em relação a autores e temáticas. A ideia do projeto é que o clube seja construído tanto com livros de interesse das crianças, quanto com possíveis sugestões da professora ou professor para que, semanalmente, elas escolham um livro do acervo, o levem para casa como empréstimo e retornem com ele na semana seguinte, de modo que os livros sejam compartilhados pela turma e as experiências vivenciadas com eles também, possibilitando a troca de interpretações e sentidos no decorrer do ano letivo. É

importante ressaltar aqui que o clube engloba atividades para além de apenas empréstimo e devolução de livros, pois isso já é feito na sala de leitura. Todavia, não se limita à realização de atividades em folhinhas.

Dentre as etapas da sua construção, temos o lançamento da ideia (momento em que é conversado com as crianças sobre o que é um Clube de Leitura e para que ele serve), a escolha e aquisição dos livros que irão compor o seu acervo, escolha e nome do símbolo do Clube, bem como a criação das suas regras de funcionamento e inauguração. Todas elas são discutidas e decididas coletivamente por meio de votação, e contam com a participação das famílias.

Para que o processo de escolha dos títulos possa ocorrer, inicialmente as crianças entram em contato com variedade de títulos e temáticas durante as rodinhas, de modo que ampliem o seu repertório. Na etapa de escolha dos títulos, em que as crianças participam ativamente por ser mais significativo para elas a leitura de livros que sejam do seu interesse, bem como para qualquer leitor, a proposta é de que sejam listadas sugestões de tipos de livros para o acervo do clube.

As crianças podem dar sugestões de títulos que já conhecem, que tenham em casa e gostem, e a professora/o professor contribui com propostas de livros que fizeram sucesso em outros clubes. Alguns livros também são escolhidos intencionalmente considerando a qualidade estético-literária, os assuntos a serem estudados e a diversidade de gêneros, mas sempre discutidos com as crianças.

Dado o pontapé inicial para a construção do Clube de Leitura dessa minha turma, e após discussões realizadas, foi proposto ao grupo que listasse sugestões de tipos de livros para o acervo. Dentre os gêneros sugeridos, apareceram alfabetários, contos de fadas, contos de acumulação e repetição, cantigas e parlendas, poemas, receitas e narrativas que tivessem personagens negros como protagonistas.

As possibilidades sugeridas refletem o contato com os livros literários oferecidos às crianças durante as rodinhas de contação de histórias. No entanto, eis que uma das crianças da turma – A.E. (7 anos) – manifestou o desejo de que houvesse livros que tratassem, especificamente, sobre orixás e/ou Iemanjá.

Negra, com nome de orixá, filha de uma mulher negra, bailarina, coreografa e professora conceituada de dança afro, e de um homem também negro, músico, escritor e pesquisador da cultura africana, essa criança, ao contrário de muitas outras, tinha (e tem) referenciais de identificação e empoderamento muito presentes na sua família e na sua subjetividade.

Mesmo com a sua pouca idade, esse desejo (que trouxe e ainda vem trazendo mudanças significativas para minha vida enquanto pessoa e educadora), despertou em mim um olhar ainda

mais especial para o que já vínhamos realizando, por ser inabitual que crianças dessa faixa etária demonstrem esse tipo de interesse, devido às vivências de uma sociedade eurocentrada. Essa foi a primeira vez que recebi um pedido como esse ao longo dos meus 9 anos de sala de aula. Pontuo isso porque nas demais escolas em que trabalhei também tinha o hábito de fazer as rodinhas de leitura, mas esse nunca foi um desejo externado.

Naquele momento, pensei na riqueza da sua colocação, na importância da representatividade negra na literatura infantil e que não era possível desperdiçar a oportunidade de discutir mais profundamente a temática com o grupo. Aquela criança precisava ser representada na sua escolha, e seria. Todavia, me dei conta de que não tinha repertório de sugestão de títulos. Foi então que comecei a refletir sobre as minhas leituras de mundo, as quais também ainda eram muito eurocêntricas.

A prática docente tem algo do inesperado e do dinâmico que a teoria não dá conta de explicitar totalmente. E o fato de podermos ser completamente surpreendidos na relação com o outro é o que a torna uma experiência tão incrível. A partir desse momento, senti o desejo e a necessidade de ampliar meu conhecimento a respeito da temática racial no que se refere aos processos pelos quais as crianças, especialmente as negras, vão construindo sua identidade, tendo como cerne a escola, as práticas pedagógicas e as ferramentas que ali são utilizadas para a afirmação da identidade e empoderamento de meninas e meninos negros como potência na luta antirracista.

Comecei a pesquisar e me interessar cada vez mais pelo assunto, porque não foi tarefa fácil conseguir livros infantis que falassem sobre orixás em livrarias físicas. Para adquirir alguns títulos, por exemplo, precisei encomendá-los previamente ou mesmo comprá-los pela *internet*, talvez por não serem tão populares. Questionei-me, desse modo, sobre o pouco espaço dado à literatura com temática afro, sobre o racismo, e sobre como funcionam as estruturas sociais, principalmente quando se trata da questão racial e das divindades de religiões de matriz africana.

Assisti a um vídeo que me marcou muito, o qual apresenta uma das palestras mais assistidas do TED *Talks*, feita por Chimamanda Adichie, em 2009, cujo nome é *O perigo de uma história única*. Essa é uma palestra em que ela fala sobre a importância da representatividade para não haver uma história única sobre os diferentes povos, culturas e lugares, lembrando como se sentia ao ler, quando criança, apenas contos de fadas nos quais as personagens eram brancas, de olhos azuis e que viviam no frio, sendo ela negra e que morava numa região muito quente.

A partir desse vídeo, uma das primeiras leituras que fiz foi o livro *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*, de Eliane Debus (2017). A autora aponta para a necessidade de que conheçamos a produção literária para crianças e jovens que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, com vistas a pensarmos a formação de leitores-cidadãos e uma sociedade antirracista.

Ao contemplar o desejo dessa aluna, tive a clareza da importância da representatividade nos livros infantis para a construção da identidade racial e da autoestima de crianças negras nas séries iniciais, sobretudo pela satisfação por ela demonstrada ao ter sido representada em sua escolha, além do processo de identificação pelo qual outras crianças negras da turma passaram ao perceberem ainda mais protagonistas negros nos livros, construindo visões de mundo mais amplas e realistas.

Alguns episódios que bem exemplificam esses apontamentos são: 1) o fato de a aluna que manifestou o desejo que houvesse livros que tratassem de orixás e/ou Iemanjá no acervo do Clube de Leitura da turma ter pego por empréstimo, primeiro, aquele cuja temática ela escolhera; 2) o modo como ela se sentia à vontade para falar de suas experiências de vida como, por exemplo, sobre o Ilê que frequentava – casa de candomblé –, explicando aos colegas sobre o que se tratava; e 3) o fato de outra determinada criança, também menina, sentir-se encorajada a orgulhar-se e a usar seu cabelo solto, do modo como ele é, após a leitura do livro *Meu Crespo é de Rainha*, de bell hooks.

Ao refletir acerca dos livros que circulam entre as crianças, sobre a importância da representatividade negra na literatura para a infância, da ampliação de repertório literário de obras com protagonismo e autoria negros, de histórias que resgatam a ancestralidade africana voltadas ao público infantil, que até então eu desconhecia, comecei a pesquisar sobre o tipo e a qualidade de literatura que nós, educadoras e educadores, estamos oferecendo a nossos estudantes.

Passei então a ter um problema de pesquisa, que se tornou evidente para mim durante uma roda de conversa realizada, naquele mesmo ano, entre a equipe do 1º ano e a escritora Sônia Rosa, que além de ser professora, é também orientadora educacional, escritora teórica que discute acerca das questões raciais, escritora de literatura infantil negra afetiva e contadora de histórias.

Os diálogos estabelecidos durante essa roda de conversa foram muito ricos e nos fez perceber que a simples representação do negro num livro de literatura infantil não garante à criança negra reconhecer-se nele, e que o olhar crítico sobre os títulos escolhidos para apresentarmos às crianças é fundamental no processo de construção de sua identidade racial.

Conversamos com Sônia Rosa sobre um dos livros que havíamos lido com as turmas e pedimos que ela compartilhasse conosco sua leitura crítica sobre ele. Para nosso espanto, nos demos conta de que, embora apresentasse uma proposta positiva, o título escolhido ainda não havia conseguido romper com os referenciais eurocêntricos. Além disso, compreendemos a necessidade de avaliar não somente a qualidade textual, mas também a qualidade temática e a qualidade gráfica das obras elencadas para o trabalho com as crianças pequenas, bem como a de considerar a autoria.

Ao fazer a comparação entre duas obras, uma de autoria branca e outra de autoria negra, pudemos perceber que há particularidades e nuances que diferenciam os discursos apresentados em cada uma delas, decorrentes das escrituras de mãos brancas e de mãos negras. Fizemos, a partir dessa análise, discussões em torno do ser negro, dos processos de visibilidade e autoconsciência representados em cada uma das narrativas e, sobretudo, dos espaços de onde cada autora ou autor escreve, bem como o tipo de personagens que surgem com suas experiências.

De 2019 para cá, com um olhar mais atento e crítico na seleção de livros de literatura infantil com protagonismo negro, participei de muitas formações continuadas que têm enriquecido meus conhecimentos. As aprendizagens e discussões sobre a temática (que esteve ausente em minha formação inicial), têm incidido em minha prática de sala de aula. Assim, aprender, compreender e refletir criticamente sobre a diversidade de saberes e de posicionamentos a respeito da temática étnico-racial, tão cara para o ser negro, me remetem à análise do meu cotidiano pessoal, profissional e de pesquisadora.

O que para essa criança pode ter sido uma simples sugestão feita, considerando que para ela a identidade racial e os referenciais que possui são bem definidos, para mim foi um divisor de águas, pois a partir daquele dia percebi o quanto a lógica colonial está impregnada em muitos mais aspectos da sociedade do que poderia supor. Essa criança me possibilitou expandir meu conhecimento sobre assuntos tão relevantes para o campo da educação, refletir e atuar sobre a necessidade de se pensar num currículo menos eurocêntrico e menos hegemônico, e do quanto isso é fundamental para lutar em prol de uma sociedade antirracista. Sei que agora tenho condições para contribuir com essa pauta tão importante.

Foi provocada pelas experiências, pelas narrativas e diálogos partilhados e vivenciados, que me candidatei ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. A escolha por esse programa, em especial, se deu pela expectativa e possibilidade de enriquecer minha formação e atuação profissional a partir de um olhar mais atento acerca das questões relacionadas às realidades de trabalho e demandas que delas surgem. Acredito que

refletir sobre a escola que (re)construímos a cada prática pedagógica amplia as possibilidades no que tange a melhoria da qualidade do ensino da educação básica.

As discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais têm sido evidenciadas nos últimos anos a partir da Lei nº 10.639/2003, de modo que é possível notar o aumento significativo de estudos e pesquisas realizadas que envolvem a temática. Contudo, apesar de haver uma legislação e orientações para a realização desse trabalho há duas décadas, no campo da prática existem percalços, os quais fizeram parte de minha trajetória desde a formação até a atuação docente, e que venho buscando romper cotidianamente, bem como fizeram e ainda fazem parte da atuação de tantos outros docentes que atuam na educação básica.

Deste modo, é possível perceber a urgente necessidade de ampliarmos nosso conhecimento para incluirmos a temática no exercício de nossas práticas pedagógicas. Entretanto, educar para as relações étnico-raciais na perspectiva de uma educação antirracista não pode ser sinônimo de realização de atividades ingênuas, sem um posicionamento crítico e reflexivo. São necessárias ações contínuas e permanentes, que levem as crianças a questionarem o modo como as relações interpessoais se dão, as consequências do racismo para nossa sociedade, bem como estratégias para combatê-lo. Que levem as crianças a discutirem e produzirem conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem quanto à pluralidade étnico-racial.

Por este motivo, baseando-me nos pressupostos teóricos do Letramento Racial Crítico, da Interculturalidade Crítica e da Decolonialidade, que apontam para a necessidade de refletirmos sobre o modo como a raça e o racismo impactam na subjetividade de negros e brancos, nas identidades sociais e culturais em diversas esferas/ organizações da sociedade civil, que muito têm contribuído para o avanço das discussões sobre identidade racial, e têm provocado mudanças significativas no contexto educacional, procedo ao compartilhamento de experiências e saberes com professores dos anos iniciais da educação básica que buscam atuar na perspectiva da educação antirracista, para identificar as possibilidades e desafios inerentes à efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como viabilizar modos de fazer a partir de um olhar crítico sobre a literatura afro-brasileira para a infância.

Assim, busco compreender como ocorrem as experiências docentes no que se refere à educação para as relações étnico-raciais a partir do olhar e das vozes dos participantes da pesquisa, para identificar de que maneira os livros de literatura infantil podem ser um instrumento de representatividade da criança negra e na luta antirracista.

Enquanto espaço socializador, a escola básica se constitui como um lugar essencial para a formação de indivíduos e coletividades. Contudo, o sistema educacional brasileiro é herança

de uma sociedade construída historicamente sobre concepções racialistas, de caráter eurocêntrico, que ensina aos negros desde muito cedo que para ser aceito é preciso negar-se (GOMES, 2005). Neste sentido, ao compreender que a identidade racial branca ainda é normativa em nossa sociedade e que os valores inscritos na literatura, na memória, na religião e nos modos de ser e de saber negros são constantemente silenciados e ignorados, é fundamental refletir sobre a representatividade negra e ações para a promoção de uma educação antirracista.

A construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai passar, inevitavelmente, pelos referenciais que forem a ele apresentados e com os quais irá se deparar ao longo de sua vida. Sejam positivos ou negativos (GOMES, 2005; HALL, 2011). Portanto, a criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa. Neste sentido, esta pesquisa trabalha com o seguinte problema: *de que maneira os livros de literatura infantil podem ser um instrumento de representatividade da criança negra e na luta antirracista?*

Uma vez que a literatura faz parte do universo infantil e permite uma interação rica com as crianças em vários aspectos, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social, sugiro-a como cerne de minha pesquisa, ressaltando a importância da representatividade para a construção da identidade racial e da autoestima de crianças negras nos anos iniciais.

A partir do problema de pesquisa apresentado, a fim de elucidá-lo traçou-se como objetivo geral analisar a construção de um produto educacional junto a professores que atuam em turmas dos anos iniciais na rede pública e/ou privada de ensino no estado do Rio de Janeiro, que contribua para a construção da identidade racial de crianças negras e fomente reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais.

No que tange aos objetivos específicos, o estudo propõe:

- a) Diagnosticar o repertório literário, as concepções e as experiências de docentes dos anos iniciais a respeito da literatura infantil afro-brasileira em sua prática profissional diária, além do conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003 por meio da aplicação de um questionário *online* de inscrição;
- b) Discutir, em um curso oferecido pela pesquisadora, a importância da utilização de livros de literatura infantil com protagonistas negros, escritos por autores(as) negros(as), para a desconstrução do padrão colonizado presente em muitos títulos literários e para o reconhecimento de meninas e meninos negros;

- c) Elaborar um *e-book* com sugestões de livros de literatura infantil afro-brasileira e propostas de atividades que contribua para a construção e valorização da identidade racial de crianças negras, bem como fomenta reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais;
- d) Avaliar, por meio do questionário de avaliação do curso, as contribuições das discussões feitas no curso para uma prática pedagógica que contemple a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da identidade racial da criança negra.

Ao tratar da literatura infantil e sua relação com a construção da identidade racial da criança negra, o estudo procura levantar algumas questões a serem respondidas ao longo de sua realização: Qual o repertório literário, as concepções, as experiências de docentes dos anos iniciais a respeito da literatura infantil afro-brasileira em sua prática profissional diária, e o conhecimento que possuem acerca da Lei nº 10.639/2003? Como os livros de literatura infantil com protagonistas negros e de autoria negra contribuem para a desconstrução do padrão colonizado presente em muitos títulos literários, para o (re)conhecimento e construção da identidade racial de meninas e meninos negros/os? De que forma um *e-book* com sugestões de livros de literatura infantil afro-brasileira e propostas de atividades contribui para a construção e valorização da identidade racial de crianças negras, bem como é capaz de fomentar reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais? Em que medida as discussões feitas no curso proposto permitem a conscientização docente em prol de uma prática pedagógica que contemple a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da identidade racial da criança negra?

Considerando que ensino da cultura africana e dos afrodescendentes é uma demanda contemporânea no Brasil, quer por força da Lei nº 10.639/2003, incluída no currículo da educação básica, quer por desejo e/ou necessidade, a literatura parece atender a essa exigência crescente. Conforme apontam Debus (2017) e Gomes (2017), a literatura infantil é um importante suporte de reflexão e debate sobre questões diversas, inclusive étnico-raciais, possibilitando, ao mesmo tempo, contribuir para formação de leitores críticos, para a construção da identidade racial negra de meninas e meninos, e construir sentidos de pertencimento identitário a esse grupo étnico-racial.

Desse modo, é vista como um dos caminhos possíveis no contexto infantil brasileiro para desconstruir a não existência ou existência negativa da estética e corporeidade africana e afrodescendente, colocando a presença da ancestralidade africana inscrita nos corpos negros

como motivo de orgulho, como empoderamento ancestral, recolocando o negro e a negra no lugar da estética e da beleza (GOMES, 2017).

A literatura infantil afro-brasileira é um dos vieses de trabalho cultural, político e social de afirmação identitária racial do ser negro e, conseqüentemente, para a promoção da escola como espaço de equidade (DEBUS, 2017). É, portanto, uma grande possibilidade de discussão contra-hegemônica nos anos iniciais da educação básica por meio de práticas de letramentos de (re)existência e desconstrução do padrão colonizado.

Vivemos em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. No entanto, as discussões em torno das questões étnico-raciais que até bem pouco tempo eram ignoradas e silenciadas, têm ganhado força, maior adesão e visibilidade. Num país historicamente racista como o nosso, embora estejamos muito longe de um ideal, pautas de defesa dos direitos de indivíduos e grupos que durante séculos foram marginalizados buscam atender à demanda das questões raciais.

Ao longo dos anos, algumas políticas em prol da igualdade racial têm sido desenvolvidas, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica das redes pública e particular, e a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra. Ademais, evidencia-se que nos últimos anos houve multiplicação da publicação de livros concernentes às questões étnico-raciais e um número relativamente maior de autores se debruçando sobre o tema.

Embora tenha havido mudanças na representação de personagens negras em publicações literárias mais recentes e que a produção literária infantil e juvenil na dimensão das relações étnico-raciais esteja cada vez mais recebendo obras que tratem da temática, já possuindo um acervo bem interessante, os negros ainda aparecem de forma tímida na literatura, sendo eles a minoria. Ressalto que ao longo da construção do “Clube de Leitura” com minha turma ainda percebi certa dificuldade em encontrá-los em livrarias físicas, como já mencionado.

Outra questão importante a ser pontuada é que não necessariamente a representação de uma personagem negra nos livros de literatura infantil garantirá a noção de reconhecimento e pertencimento étnico-racial, tampouco a construção e afirmação da identidade racial negra.

Isso dependerá, em grande medida, da seleção crítica dos títulos e do trabalho a ser desenvolvido. Alguns, por exemplo, podem ser bastante questionáveis pelo fato de não terem conseguido escapar de uma perspectiva branca. Assim, “Conhecer a produção literária para crianças e jovens que tematize a cultura africana e afro-brasileira é de fundamental importância para pensar a formação de leitores-cidadãos e uma sociedade antirracista” (DEBUS, 2017, p.

111), desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão.

Considerando a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a necessidade de constante reflexão e debate sobre as relações étnico-raciais, dentro e fora do espaço escolar, essa pesquisa se justifica a partir das dimensões acadêmica, profissional e social. Academicamente, é de extrema necessidade a realização de pesquisas que tratam do processo de construção identitária racial por meio da literatura infantil e que abordam as questões raciais aliando-as às perspectivas da Interculturalidade Crítica, do Letramento Racial Crítico e da Decolonialidade. Neste sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico em três bases de dados, em meados de agosto de 2020, a fim de verificar as produções acadêmicas com a temática da literatura infantil na educação para as relações étnico-raciais sob o viés da perspectiva apresentada.

As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e no SciELO. No ícone “busca por assunto” foram inseridos os seguintes termos-chave ligados à temática desta pesquisa: “literatura infantil”, “identidade racial”, “identidade negra”, “interculturalidade crítica”, “letramento racial crítico” e “decolonialidade”, os quais foram utilizados em diferentes combinações.

Como critérios de inclusão definidos neste levantamento, elencou-se: 1) a presença de uma das combinações nos títulos ou nas palavras-chave das dissertações ou artigos; e 2) leitura do resumo dos trabalhos selecionados no item anterior para verificação da relevância relacionada à proposta da pesquisa. Ressalta-se, no entanto, que as pesquisas encontradas são, majoritariamente, sobre a representação do negro na literatura ou análises de títulos literários.

No Portal de Periódicos da CAPES utilizou-se o refinamento revisado por pares, além de publicações em língua portuguesa realizadas entre os anos de 2015 e 2020. Foram encontrados 18 trabalhos, dentre os quais apenas 3 apresentam alguma relação com a temática da pesquisa: *A representação do negro na literatura infantil brasileira* (FARIAS, 2018); *Literatura negra infanto-juvenil: discursos afro-brasileiros em construção* (PEREIRA, 2016); *O reconhecimento da identidade racial na educação infantil* (QUEIROZ et al. 2018).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>1</sup>, a busca priorizou as produções acadêmicas em língua portuguesa, publicadas entre os anos de 2015 e 2020 no contexto de Mestrados Profissionais, em especial relacionadas aos anos iniciais da educação básica. Do total de trabalhos encontrados, apenas dois dialogam em certa medida com a pesquisa: *Leitura*

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

*literária e protagonismo negro na escola: problematizando os conflitos étnico-raciais* (SILVA, 2016); e *Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada*. (BRITO, 2017). Os termos-chave foram utilizados nas combinações conforme exemplificadas no quadro abaixo, elaborado a partir do resultado dos resultados obtidos:

**Quadro 1 – Dissertações produzidas entre os anos de 2015 e 2020 no contexto de mestrados profissionais**

Busca	Chaves de Busca	Resultados Obtidos
1	“literatura infantil”+ “identidade racial”+ “decolonialidade”	Dos 5 resultados encontrados, apenas o que se intitula <i>Leitura literária e protagonismo negro na escola: problematizando os conflitos étnico-raciais</i> (SILVA, 2016) parece se aproximar com a proposta da pesquisa.
2	“identidade racial”+ “decolonialidade”	Apenas 1 resultado foi encontrado: <i>Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada</i> . (BRITO, 2017).
3	“literatura infantil”+ “identidade negra”	Foi obtido o mesmo resultado da busca 1.
4	“literatura infantil”+ “identidade negra”+ “letramento racial crítico”+ “decolonialidade”	Também foi obtido o mesmo resultado da busca 1.
5	“literatura infantil”+ “letramento racial crítico”+ “decolonialidade”	Dos 34 resultados encontrados na busca, algumas pesquisas apresentam a temática racial, mas nenhuma delas está relacionada com literatura infantil.
6	“interculturalidade crítica”+ “literatura infantil”+ “identidade negra”	Dos 3 resultados encontrados, embora abordem a identidade negra no contexto escolar, não estão relacionados aos anos iniciais nem à literatura infantil. Abordam a construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes do 8º ano do Ensino Fundamental, o discurso pedagógico e a presença/ausência do negro nos livros didáticos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Observa-se a partir do quadro que, em algumas buscas, mesmo tendo sido utilizadas combinações diferentes com os termos-chave, o resultado de produção acadêmica produzida foi o mesmo. O resultado foi ainda menor quando a busca priorizou pesquisas em que a metodologia se pautasse na pesquisa-ação, como ocorre neste estudo. Deste modo, é possível

constatar a necessidade de pesquisas que versem sobre as questões raciais na perspectiva da Interculturalidade Crítica, do Letramento Racial Crítico e da Decolonialidade, atreladas ao período da infância, tendo como ferramenta a literatura infantil e sendo delineada metodologicamente pela pesquisa-ação.

Profissionalmente, essa pesquisa pretende colaborar com a prática docente sinalizando possíveis caminhos e estratégias pedagógicas que reverberam de maneira significativa no (re)conhecimento da identidade racial das crianças negras para que elas se vejam de forma positiva, se tornem mais preparadas para lidar com o combate ao preconceito e para que se tornem possíveis agentes de transformação social.

Do ponto de vista social, adotar estratégias de superação ao racismo é uma questão fundamental considerando que a desigualdade é marcante em nossa sociedade e que, ainda hoje, gera constantes casos de discriminação racial, inclusive dentro do próprio espaço escolar. Por isso, há uma necessidade de pensar no desenvolvimento de ações para educar na perspectiva de valorização da identidade racial e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática. Assim, tanto a pesquisa quanto o produto educacional proposto como resultado intentam contribuir para o alcance desse objetivo.

A escolha pelas perspectivas teóricas que orientam o estudo se justifica pela dimensão crítica, pelo potencial propositivo e desafiante no que diz respeito à (re)construção de ações pedagógicas inclusivas e dissolventes da tensão conflitante entre igualdade e diferença ainda tão presentes na sociedade. São conceitos que, embora possam ser estudados na sua singularidade, conferem um sentido ainda maior quando entrelaçados para atribuir significados maiores no que tange ao uso literatura infantil na educação para as relações étnico-raciais nas práticas sociais, proposta dessa pesquisa.

O estudo sustenta-se a partir das contribuições de Stuart Hall, sobre as concepções de identidade; Anibal Quijano, na sua abordagem acerca dos conceitos de Colonialidade e Decolonialidade; Nelson Maldonado-Torres, sobre o processo de colonização europeia, a hierarquização racial e a colonialidade do poder; Catherine Walsh, na sua abordagem sobre o conceito de Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial; Silvio de Almeida e Ramón Grosfoguel, acerca da Colonialidade e as diversas faces do racismo; e Vera Maria Candau e Nilma Lino Gomes, que dedicam seus estudos à Educação para as Relações Étnico Raciais. Deste modo, são discutidos o processo de colonização europeia, a hierarquização racial, a colonialidade do poder e as diversas faces do racismo.

Cabe aqui destacar que alguns autores não concordam no que diz respeito ao conceito de identidade, ora por ser tido como algo fixo, como é possível observar em diversos textos,

ora por ser considerado algo em construção, por se sedimentar ao longo da vida do indivíduo, conforme definição de Stuart Hall, autor no qual essa pesquisa se pauta para trabalhar o conceito de identidade. Assim, aqui também será apresentado um pouco da proposta de Sandra Petit, a respeito da Pretagogia, que trabalha com o conceito de pertencimento. Portanto, esta pesquisa se move entre os dois conceitos: o de pertencimento, como sendo a movimentação entre a emoção e a afetividade, da primeira sensação e dos primeiros sentidos que a criança tem em relação à temática, e o de construção da identidade, porque nossa identidade está em permanente construção, nas mais diferentes etapas de vida.

No que diz respeito a perspectiva da literatura infantil afro-brasileira são utilizadas as contribuições de Eliane Debus, e no que tange ao ensino a partir do Letramento Racial Crítico, Aparecida de Jesus Ferreira, que aborda sobre a Teoria Racial Crítica (TRC) na educação. Já no que se refere à metodologia, quanto ao tipo da pesquisa e seu delineamento, serão utilizadas as contribuições de Gil e Thiollent. Quanto à geração de dados e posterior análise e interpretação, serão utilizadas as contribuições de Fairclough, que aborda a análise crítica do discurso.

Para melhor compreender o caminho percorrido nesta pesquisa e apresentar de forma organizada as reflexões desenvolvidas sobre pontos considerados fundamentais acerca do debate sobre racismo no Brasil, esta dissertação está organizada em seis capítulos, para além da introdução, das considerações finais, das referências e dos anexos.

No capítulo 1 é explicitada a relação entre a colonialidade do poder e o racismo estrutural, são apresentadas as várias dimensões da colonialidade, o modo como ela impacta no currículo escolar e nas práticas pedagógicas dos anos iniciais da educação básica, além da perspectiva da decolonialidade, das contribuições do letramento racial crítico, dos valores civilizatórios e da pretagogia para decolonização do currículo escolar.

No capítulo 2 é apresentada a relação entre a luta antirracista e a Lei nº10.369/2003; a literatura infantil afro-brasileira como uma estratégia de combate ao racismo; além das possibilidades de ressignificação da identidade racial negra entre estudantes deste segmento de ensino a partir da literatura infantil afrorreferenciada.

No capítulo 3 são apresentados, de forma detalhada, o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos que a norteiam, tendo por base a pesquisa-ação como uma proposta de intervenção didática pedagógica. São explicitadas as etapas da pesquisa em campo, bem como é apresentado o perfil de docentes que atuam nos anos iniciais. Além disso, são feitas considerações sobre o perfil docente das/dos participantes do curso de extensão oferecido, com vistas a tecer sentidos na perspectiva da análise crítica do discurso.

No capítulo 4 são feitas reflexões sobre a literatura infantil e o enfrentamento do racismo a partir das concepções e experiências de quem atua nos anos iniciais. É feito um mapeamento dos critérios que esses docentes utilizam para a escolha dos livros a serem explorados com as crianças no que diz respeito aos aspectos gerais, aspectos textuais, assunto, projeto gráfico e ilustrações. Nesse capítulo também é feito o mapeamento do acesso e participação de docentes em atividades de formação continuada sobre relações étnico-raciais com vistas à implementação da Lei nº 10.639/2003, como especialização, capacitação, aperfeiçoamento ou extensão.

No capítulo 5 é estabelecido um diálogo entre a atuação docente e as estratégias de prática antirracista a partir do relato das experiências vivenciadas no curso de formação proposto; são apresentadas as percepções iniciais dos docentes sobre a identidade negra; além de ser feita uma discussão sobre a Lei nº 10.639/2003 e a formação docente numa proposta de ressignificação das discussões e práticas sobre as questões raciais. Também são discutidos os desafios enfrentados na implementação efetiva da legislação mencionada e modos de tornar o processo ensino-aprendizagem um meio para (re)educar as relações étnico-raciais, bem como a importância do olhar crítico para a construção de um acervo em sala de aula que contemple as necessidades de uma perspectiva de prática antirracista.

Por fim, no capítulo 6 são apresentadas as propostas de materiais antirracistas elaborados no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, seus objetivos e modos de uso. Eles constituem-se como produtos educacionais inerentes ao curso de mestrado profissional, sendo um *e-book* com propostas de atividades elaboradas a partir de três títulos e um calendário antirracista com sugestões mensais de livros de literatura infantil afro-brasileira.

Deste modo, nesta dissertação são discutidos o processo de colonização europeia, a hierarquização racial, a colonialidade do poder e as diversas faces do racismo. É destacado o modo como a luta dos movimentos negros resultou na legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares; são discutidas suas possibilidades, desafios e impasses; as características presentes nas produções literárias destinadas às crianças desde a década de 1970 por meio da abordagem eurocentrismo – literatura infantil – antirracismo; as modificações nas produções literárias a partir dessa nova demanda; e as perspectivas de ressignificação da identidade racial negra entre estudantes dos anos iniciais a partir da literatura infantil afro-brasileira.

## 1 COLONIALIDADE E RACISMO ESTRUTURAL

*“É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder.”*

*Chimamanda Ngozi Adichie (2019)*

### 1.1 Modernidade, colonialidade e racismo

Historicamente, a discriminação incide sobre a população negra por meio de uma contínua ação no sentido de desvalorizar e estereotipar sua identidade racial, nas diversas esferas sociais. Neste sentido, discutir a identidade racial negra é falar sobre relações de poder, conflitos demarcados pelo preconceito e discriminação, lutas por espaços de representação e inclusão, além das resistências da população negra.

Ao subalternizar e silenciar outras formas de conhecimento de povos e sociedades não europeias, a colonialidade definiu as populações indígenas e povos africanos, por exemplo, como inferiores. O padrão de poder criado teve como eixo central a “raça”, ou a classificação da população mundial sobre a ideia de raça, forjada com a descoberta e colonização da América. Atualmente, ainda presente no padrão de poder mundial hegemônico, esse movimento colonizador possibilita a reprodução e a manutenção das relações de dominação ao longo do tempo, nas diversas esferas da vida social.

A colonialidade, como parte do projeto civilizatório da modernidade, pode ser compreendida como um fenômeno histórico e cultural que teve sua origem no colonialismo, mas que se mostrou mais duradoura que ele próprio. Desse modo, ela manteve a lógica das relações coloniais de poder entre saberes e modos de vida que, com base na hierarquização territorial, racial, epistêmica, cultural e de gênero, ainda produz subalternidade e suprime conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles/as que foram/são explorados/as e dominados/as.

O racismo, em seus diferentes aspectos, conforme já mencionado, remonta ao processo de colonização da América, claramente explicitado por Césaire (1978) em *Discurso sobre o Colonialismo*. Ele é enfático ao afirmar que a colonização foi um projeto muito bem estruturado, no qual os diversos setores sociais como a medicina e a religião, por exemplo, contribuíram para fundamentar e legitimar a superioridade europeia e a inferioridade dos

demais povos. Portanto, a subalternização, o silenciamento e a desumanização da população negra faz parte da construção da modernidade capitalista.

Ao estabelecer uma relação entre a modernidade capitalista e o racismo, Césaire evidencia a hierarquização racial, a relativização moral e o fato de não haver uma só voz para romper com o silêncio que defende os povos explorados, porque as altas ocupações trabalham apenas para o bem-estar da burguesia. Assim, a modernidade originou uma humanidade reduzida a monopólios, uma sociedade movida pela necessidade essencial de produção econômica, cujo grupo social que detém as prerrogativas torna-se possuidor do poder numa lógica na qual a Europa é vista como a grande civilização e as raças não-brancas são inferiores.

Ainda no que tange às reflexões acerca da colonialidade e racismo estrutural, ao tratar sobre o processo de colonização europeia, hierarquização racial e a colonialidade do poder, Anibal Quijano (2005; 2009) também aponta a estreita relação entre a dominação exercida no processo de colonização e o estabelecimento de padrão de poder mundial, que é uma das características da modernidade.

Para Quijano (2005), a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, bem como a articulação de todas as formas históricas de controle de trabalho, são dois processos históricos que convergiram e se associaram na produção desse espaço/tempo. Além disso, estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder, outorgando legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. O autor também afirma que:

Tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Quijano (2005) apresenta a colonialidade como um produto resultante dos elementos constitutivos e específicos do padrão de poder, sendo sustentada na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial. Com origem na América (latina), a classificação social é resultado da interdependência que se propagou ao redor do mundo globalizado e delineou a lógica de mercado dessa estrutura. Assim, a classificação social da população mundial a partir da ideia raça é um dos eixos fundamentais desse padrão de poder.

De acordo com Quijano (2009), a constituição da América (latina) e o despontamento do poder capitalista consolidaram o que mais tarde foi chamado de Europa como eixo central da prática de dominação que marcou a modernidade e permanece até hoje. No decurso dessa

evolução foi elaborado e formalizado um novo modo de produzir conhecimento, denominado racional, aliado às necessidades cognitivas do capitalismo e que invalidava qualquer outra perspectiva de conhecimento. Era o emblema da modernidade e agia, nesse sentido, como ferramenta de justificativa das estruturas de poder vigentes e de naturalização das relações de colonialidade.

Quijano chama atenção para o fato que a mentalidade eurocêntrica não é exclusividade dos europeus ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia, fator resultante do trabalho cognitivo de naturalização das relações de poder coloniais. Deste modo, cria-se o mito de que elas são naturais de tal modo que não são sujeitas a questionamentos. O paradigma eurocêntrico de totalidade é o único pensável, “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 117). Consolida-se então a “concepção de *humanidade* segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p. 75).

Essas estruturas de dominação extrapolam limites físicos e econômicos, adentrando campos como a cultura e o pensamento. Obviamente, os criadores desta concepção são os dominantes. Nas palavras do autor,

O eurocentrismo levou virtualmente todo o mundo a admitir que numa totalidade o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes e que, portanto, há uma e só uma lógica que governa o comportamento do todo e de todas e de cada uma das partes. (...) Com efeito, o que o paradigma da totalidade permitiu perceber na história da existência social de gentes concretas foi, precisamente, o poder como a mais persistente forma de articulação estrutural de alcance societal. (QUIJANO, 2009, p. 83-84)

No sentido de aprofundar a discussão sobre a colonialidade do poder consolidada, Quijano propõe um avanço na direção de uma teoria histórica de classificação social, que dê conta de todos os aspectos das relações de exploração e poder coloniais, os quais se refletem nas características da vida em sociedade, como os modelos econômicos, o racismo, a colonialidade cultural e epistêmica, a naturalização de práticas de dominação, entre outros.

Ao tratar sobre as relações de poder, Quijano (2009) discute que sexo, idade e força de trabalho foram atributos para a classificação social. Em um dos pontos que o autor sistematiza as implicações da colonialidade do poder no mundo capitalista, fica explícito o lugar que cabe ao negro, inclusive na divisão do trabalho, uma vez que a população mundial foi classificada

em identidades raciais e dividida entre os dominantes/superiores ou europeus, de um lado, e os dominados/inferiores ou não-europeus, do outro, tendo sido a cor da pele definida como marca racial mais significativa por ser mais visível. Com isso,

(...) adjudicou-se aos dominadores/superiores 'europeus' o atributo de 'raça branca' e a todos os dominados/inferiores 'não-europeus' o atributo de 'raças de cor'. A escala de gradação entre o 'branco' da 'raça branca' e cada uma das outras 'cores' da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social 'racial'. (QUIJANO, 2009, p. 107-108)

Na perspectiva de Anibal Quijano, “as relações de poder não são, e não podem ser, um gênero de nichos estruturais pré-existentes pelos quais as pessoas são distribuídas, e que assumem estas ou aquelas características, e onde as pessoas se comportam ou devem comportar-se harmonicamente” (2009, p. 101). Com ideias alinhadas a essa perspectiva, ao discutir as dimensões básicas da colonialidade e da decolonialidade, Maldonado-Torres (2019) sinaliza para a necessidade de uma atitude decolonial, de posicionamento e argumentação críticos por parte dos dominados, que privilegiam a prática efetiva de transformação da realidade em detrimento da colonialidade.

A partir de dez teses, o autor discute estratégias de oposição e mudanças em relação às dimensões coloniais, racistas e desumanizadoras. Para ele, é por meio do ativismo decolonial, individual e coletivo, que o “condenado” poderá emergir como um pensador engajado, capaz de ganhar a independência de seus dominantes e de construir um novo mundo no qual outros mundos também sejam possíveis.

Maldonado-Torres (2019, p. 49) acredita que “o condenado precisa aproveitar a multiplicidade de atividades, pensamento, criatividade, etc., e torná-los parte de estratégias e esforços para efetivamente descolonizar o poder, o saber e o ser”. Desta forma ele romperá com a colonialidade em suas múltiplas camadas de desumanização, cujas principais dimensões são a colonialidade do saber, do ser e do poder, e cujo objetivo é manter o condenado em seu lugar fixo, na condição de dominado. Contudo, o autor reforça que:

A decolonialidade, entretanto, não é um projeto da salvação individual, e sim um projeto que aspira “construir o mundo do Ti”. O pensamento, a criatividade e a ação são todos realizados não quando se busca reconhecimento dos mestres, mas quando estendemos as mãos aos outros condenados. São os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 50).

As contribuições de Quijano e Maldonado-Torres apontam que a colonialidade, em seu caráter de padrão de poder, acarretou profundas consequências para a constituição das sociedades latino-americanas. Vista sob forma de dominação, se reproduz numa tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser, que indicam modos específicos de exploração e controle. Consoante os autores, portanto, são nessas três instâncias que as relações de exploração, dominação e conflito estão ordenadas.

Enquanto a dimensão do poder refere-se ao controle da economia e das relações de autoridade, a dimensão do saber representa o controle da subjetividade e do conhecimento. Por sua vez, a dimensão do ser compõe o controle das identidades e das práticas cotidianas. Contudo, ao aprofundar a discussão sobre colonialidade e analisar suas diferentes faces do poder, Walsh (2009) afirma haver também uma pouco considerada, mas que se enlaça com as outras três: a dimensão cosmogônica ou da natureza, relacionada à existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, no sentido de “anular as cosmovisões, filosofias e religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana” (WALSH, 2009, p. 15).

Militante envolvida nos processos de lutas por justiça, transformação social, que possui uma longa história de acompanhamento de movimentos indígenas e afrodescendentes, para a autora, essa é uma forma de desumanização, negação e destruição do ser e de sua coletividade, particularmente no que diz respeito aos descendentes africanos. Conhecida como pedagoga da decolonialidade, Walsh questiona a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico e o que chama de “recolonialidade”, uma colonialidade velada que se esconde por trás de um discurso multiculturalista. Para a ela, “a colonialidade do poder se encontra em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado” (WALSH, 2009, p. 16).

No sentido de intervir nessa “recolonialidade”, Walsh aponta para a necessidade de ler criticamente o mundo e da realização de um trabalho político-pedagógico e pedagógico-político que oriente para o questionamento, transformação e intervenção na sociedade sob a perspectiva da decolonialidade. Desse modo, a autora aponta a *Interculturalidade Crítica* como um projeto político, social, epistêmico e ético de emancipação para construir uma nova humanidade, tornando visíveis as causas das diferenças sociais e culturais por meio de um discurso de crítica social.

Ao falar sobre direitos humanos, educação e interculturalidade, Candau (2008) aponta as tensões entre igualdade e diferença, além de assinalar alguns desafios considerados relevantes para trabalhar essa inter-relação no contexto em que estamos vivendo. Assumindo-

se numa perspectiva intercultural, a autora sinaliza que num mundo marcado por uma globalização neoliberal, excludente e com pretensões monoculturais, é evidente a problemática da igualdade e dos direitos humanos.

Para Candau “todos estamos de acordo em afirmar que os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar” (2008, p. 46). Neste sentido, questiona a universalidade da forma como foi construída e evidencia a necessidade de que essa questão seja ressignificada, ampliando a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Diante dessa problemática, Candau alinha-se à perspectiva do sociólogo português Boaventura Sousa Santos, para o qual, “enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica” (SANTOS, 2006, p. 441-442). Candau explicita que, na concepção de Santos, os direitos humanos deveriam passar por um processo de reconceitualização, supondo algumas premissas de articulação entre igualdade e diferença ou à “passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença” (CANDAU, 2008, p. 49). A autora afirma que:

Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, e aí é importante mencionar o que Santos (2006) chama de o novo imperativo transcultural, que no seu entender deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (idem, p. 462). É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam. Essa perspectiva supõe discutir as diferentes concepções do multiculturalismo presentes nas sociedades contemporâneas. (CANDAU, 2008, p. 49)

A partir das contribuições de Candau (2008) em diálogo com Santos (2006), compreende-se que o direito à igualdade deveria ser, na verdade, um direito à diferença, de modo que se por um lado é preciso reconhecer as diferenças, é também fundamental um olhar de igualdade e reconhecimento dos direitos da multiplicidade de culturas. Neste sentido, torna-se necessária a implementação de políticas de identidade que reconheçam as diferenças e garantam visibilidade e empoderamento às culturas marginalizadas ou excluídas pela modernidade. Torna-se necessária uma educação para o reconhecimento e respeito ao outro, que rompa com o universo de preconceitos e discriminações.

A estreita relação entre as questões raciais e os interesses do mercado é uma das características da modernidade capitalista, diretamente ligada à construção e permanência do racismo. Deste modo, é possível concluir que o racismo não pode ser visto somente como uma questão cultural ou fato isolado, mas faz parte de uma estrutura social que envolve todas as dimensões da vida individual e coletiva.

Silvio de Almeida (2019), jurista, filósofo e um dos maiores intelectuais contemporâneos, aponta que a sociedade não pode ser compreendida sem os conceitos de raça, de racismo e suas terríveis consequências. Ele defende a tese central de que o racismo é sempre estrutural, um elemento integrante da organização econômica e política da sociedade, que se naturalizou, nas relações interpessoais e na dinâmica das instituições. Aqui, é oportuno esclarecer os conceitos de raça e racismo. Conforme esclarece o autor,

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2019, p. 18)

Apreendido o conceito de raça, Almeida (2019, p. 22) define racismo como “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 para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Embora haja relação do racismo com preconceito e discriminação, também associados à ideia de raça, enquanto o racismo é um fenômeno sistêmico, o preconceito externaliza-se como um julgamento baseado em estereótipos acerca de indivíduos pertencentes a um determinado grupo racializado, que pode resultar em práticas discriminatórias ou não. A discriminação, por sua vez, é um tratamento diferenciado atribuído a membros de grupos racialmente identificados, praticada de forma direta ou indireta e traz como consequência a estratificação social (ALMEIDA, 2019).

Feitos esses esclarecimentos e visto que o racismo está entranhado nas estruturas de poder, é possível afirmar que atinge somente aos grupos étnico-raciais subalternizados, que são os que sofrem com a opressão sistêmica em relação ao grupo dominante, cujo fenótipo, a cor da pele e as práticas culturais são dispositivos que mantêm a segregação. Com efeito, os negros tornam-se produto do racismo. O autor afirma ainda que, no que tange os debates sobre a questão racial, é possível apresentar alguns contornos do racismo: individualista, institucional e estrutural. Além disso, ele também o explicita perpassando pelas suas dimensões histórica,

política, ideológica, econômica e jurídica, apontando o racismo como o grande obstáculo de um projeto de nação.

A concepção do racismo individualista apresenta o viés patológico, comportamental e “irracional” revelado por aquele que o pratica, que pode ser de caráter individual ou coletivo, a ser combatido no campo jurídico. Ou seja, são atitudes que coagem, acusam ou humilham com base nas convicções de uma pessoa em específico. “Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo” (ALMEIDA, 2019, p. 26).

O racismo, segundo a concepção institucional, não se resume a comportamentos individuais, mas como resultado do funcionamento de organizações numa dinâmica em que se observa a presença massiva do grupo hegemônico que trabalha para fortalecer e manter a hegemonia racial no poder e confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios a partir da raça. Assim,

A desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 28).

Nessa forma de racismo vemos o domínio do grupo formado por homens brancos em instituições do legislativo, judiciário, executivo, nas reitorias das universidades e nas grandes corporações. Almeida salienta ainda que, uma vez que as instituições são lugar de produção de sujeitos, é necessário haver medidas de “correção” dos mecanismos institucionais. Como exemplo temos as ações afirmativas que propõem aumentar a representatividade de minorias raciais no sentido de alterar sua lógica interna.

Ao tratar sobre o conceito de racismo estrutural, o autor esclarece que as instituições somente são racistas porque a sociedade também o é, ou seja, decorre da própria estrutura social, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, que validam a autopreservação entre brancos e a manutenção de privilégios. Nas palavras de Almeida (2019, p. 32), “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização, com o racismo como um de seus componentes orgânicos”. Entende-se, neste sentido, o racismo como uma regra e não como exceção e, por isso, o autor reforça a importância de que sejam pensadas medidas que não apenas coíbam o racismo individual e institucional, mas que propicie mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Com essa mesma perspectiva, ao fazer uma análise da conjuntura do sistema-mundo capitalista/patriarcal/ocidental-cêntrico/cristão-cêntrico/moderno/colonial, Grosfoguel (2019) argumenta sobre o papel a ser desempenhado pelos movimentos sociais decoloniais, no sentido de não se restringir à dimensão econômica, mas conferir centralidade às dimensões de raça, gênero, religiosas, epistêmicas, políticas, pedagógicas etc., como oportunidade para reinventar uma “outra civilização”.

O autor salienta que o racismo não é uma ideologia ou superestrutura derivada das relações econômicas, mas um princípio organizador do capitalismo mundial ou uma lógica resultante da colonialidade, que estrutura todas as configurações sociais e relações de dominação (intersubjetivas, identitárias, sexuais, laborais, de autoridade política, pedagógicas, linguísticas, espaciais etc.) da modernidade entre superiores e inferiores.

Grosfoguel (2019, p. 60) esclarece que “a modernidade não existe sem a colonialidade; elas são duas caras da mesma moeda, e o racismo organiza a partir de dentro todas as relações sociais e hierarquias de dominação da modernidade”. Assim, ela não é um projeto emancipatório como grande parte do pensamento eurocêntrico faz parecer, mas um projeto civilizatório que produz um mundo onde somente um único mundo é possível, o das civilizações europeias, silenciando “outras” formas de conhecer, ser e estar no mundo.

## **1.2 As várias dimensões da colonialidade, o impacto no currículo escolar e nas práticas pedagógicas dos anos iniciais**

Embora a proposta da pesquisa não tenha como foco travar uma discussão sobre o currículo escolar, é inevitável não dialogar sobre ele uma vez que a colonialidade, em suas várias dimensões (ser, saber e poder), impactam na educação e nas práticas pedagógicas, consolidando modelos hegemônicos, quer seja pelo processo de formação pelo qual grande parte dos docentes passou – e ainda passa –, quer seja pelo não questionamento e perpetuação daquilo o que já está posto.

Nos currículos e práticas escolares, a articulação entre os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser também se faz presente por meio da invisibilização e subalternização dos sujeitos negros, da manutenção das formas hegemônicas de conhecimento, da negação sistemática do ser e da história do indivíduo pertencente a esse grupo étnico-racial. Assim, mantém a dimensão econômica-política das heranças coloniais, atuam na produção de conhecimento e refletem diretamente na construção da subjetividade e nas relações

interpessoais, que possuem como base a exploração e dominação, por meio da negação do legado intelectual e histórico dos sujeitos negros.

Resultado de uma imposição de poder e de dominação, a colonialidade consegue atingir a subjetividade de um povo, ou seja, a concepção do ser humano enquanto indivíduo e coletividade de tal maneira que, mesmo com o fim do domínio colonial, seus impactos ainda persistem. Gomes (2019) nos lembra que nesse processo há espaços e instituições sociais, como as escolas de educação básica nos quais a colonialidade atua por meio dos currículos de modo tão enraizado que, muitas vezes, não é percebida sequer por estudiosos da educação.

Dentre os possíveis sentidos e significados do termo currículo, tendo em vista os mais diversos contextos no qual pode estar inserido, no campo educacional alude ao conjunto de conteúdos de um curso escolar ou universitário. Assim, são as ementas dispostas por cada instituição, considerando as orientações de documentos oficiais que vão desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), passam pelos Parâmetros, Diretrizes e Orientações Curriculares, até chegar à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), legislação em vigor.

Todavia, o currículo escolar não pode ser visto como um mero dispositivo pelo qual as instituições e docentes organizam os conteúdos envolvidos nos processos de ensino e da aprendizagem, ou seja, os saberes necessários à uma determinada formação. Estudos realizados nesta área permitem identificar que, levando em conta os processos históricos de sua construção, ele buscou formar identidades sociais de modo a atender aos interesses do mercado de trabalho em detrimento de cidadãos questionadores e capazes de interferir na sociedade em que vivem (SILVA, 2006).

Conforme apontam Moreira e Silva (2002), se analisado por abordagens sociológicas, políticas e epistemológicas, nele são reconhecidas relações de poder. Isso implica expor que, a partir de sua compreensão enquanto produto social e cultural, “o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas”, assim como “produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8). Além disso, “é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 28).

Considera-se, portanto, que é um projeto político de uma cidadania desejada, planejado a partir de intencionalidades do sistema moderno/colonial, cujos princípios visam o domínio e a condução de estudantes a reflexões e ações estabelecidas como padrões a serem seguidos, além dos papéis a desempenhar. Tendo sido construído a partir de relações sociais desiguais, envolve relações de poder. Todavia, a depender do que nele se propõe, pode ser um terreno

propício tanto para a manutenção das relações de poder quanto para a transformação e, portanto, nas mudanças sociais.

Nessa perspectiva, cabe salientar aqui que Gramsci (1982, p. 117-118) nos chama atenção para os tipos de escola que a civilização moderna foi criando, paulatinamente, para atender às suas necessidades. Assim, se por um lado tem-se a escola que ele denomina “humanista” ou clássica, destinada a desenvolver os sujeitos (dirigentes e especialistas) integralmente, considerando a cultura geral, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, por outro, foi-se criando todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, voltadas aos ramos profissionais, ou seja, para a formação técnica da classe trabalhadora.

Ainda em 1982, Gramsci já afirmava que “a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado (p. 118)”. Como consequência, tem-se a constatação de que parte da formação necessária para que os sujeitos que correspondem à parcela majoritária da sociedade compreendam seu lugar no mundo e lhe permitam refletir e posicionar-se criticamente sobre ele, é negada.

Trazendo esse apontamento para os dias atuais e, tendo em vista a legislação mais recente que rege o currículo da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup> (BNCC), considerando seu caráter formativo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica e a ênfase na preparação para o mercado de trabalho, não se descarta a possibilidade do reforço da separação entre dominantes e dominados, perpetuando assim o histórico cenário de desigualdade que incide sobre a sociedade brasileira.

O currículo não é neutro. Não há neutralidade na escola de qualquer conteúdo que dele faça parte, pois “no acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro” (BAKHTIN, 1997, p. 143). Há que se pensar, deste modo, em seu impacto no campo da subjetividade. Ele desempenha um papel fundamental na maneira como a escola interfere no processo de formação da identidade dos sujeitos. Assim, conforme Carvalho e Castro (2017, p. 136) salientam,

Diante da produção de prescrições curriculares, o indispensável é trazer à tona “quem produz”, “para quem produz”, “o que produz” e “o que se quer quando produz”.

---

<sup>2</sup> A BNCC não é ser currículo. Ou pelo menos não deveria ser, mas muitas vezes acaba se tornando. A BNCC é um programa político, uma referência obrigatória, mas não é o currículo. Conforme aponta o MEC, a Base estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar os objetivos. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base, assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos.

Ou ainda, em outras palavras, apontar claramente as relações de poder que estabelecem os conteúdos tomados como válidos, assim como o conhecimento a ser valorizado e ensinado, nas escolas, como verdadeiro.

Por isso, ocupa um espaço importante nas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, na capacidade de atuar na reprodução e perpetuação de diversas formas de discriminação, bem como na manutenção das desigualdades tendo em vista que é usado “como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10). Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 136),

O currículo não se restringe à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos nas relações de poder. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). [ ... ] O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos. [ ... ] As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são.

Para o autor, por meio do currículo são veiculadas ideias que transmitem uma visão do mundo social diretamente relacionadas aos interesses dos grupos situados numa posição de vantagem na organização social. Por este motivo, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23)

Ao discutir as teorias sobre currículo, Tomaz Tadeu Silva (2010, p. 148) afirma que transmite a ideologia dominante e contribui para a reprodução da sociedade, de modo que “as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas [...]. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência”. Portanto, ele colabora com a reprodução do racismo em suas diferentes dimensões.

O campo de pesquisas realizadas em torno do currículo é vasto e variado, com cenário denso de debates e discussões. Contudo, aqui não se tem como objetivo aprofundar os estudos sobre a história da educação, já que a abordagem utilizada nesta pesquisa tem um recorte relativamente mais recente. Assim, tomando por base o corpus deste estudo, considera-se oportuno apresentar um panorama, ainda que não aprofundado ou detalhado, de como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) colocam suas propostas especificamente para as questões étnico-raciais e para o enfrentamento do racismo.

Ao realizar um comparativo entre os documentos é possível verificar que, embora (e em certa medida) sejam preconizadas propostas comprometidas com relações étnico-raciais, o que neles é prescrito, por si só, não dá conta de promover igualdade racial tendo em vista que, maioria das vezes, suas orientações não se efetivam no âmbito escolar pelos mais diversos motivos.

Assim, se por um lado a LDBEN apresenta em sua proposta um ensino não tão somente para a qualificação para o mundo do trabalho, mas sobretudo voltado para a cidadania e alguns elementos para a promoção da equidade social, racial e pluralismo de ideias, por outro verifica-se que, apesar de levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, aponta apenas o ensino da História do Brasil como aquele a quem cabe essa responsabilidade.

Além disso, cabe destacar que mesmo sendo reformulada, a LDBEN continuou a atender apenas as pautas de caráter universalista do Movimento Negro<sup>3</sup>, e não as reivindicações com vistas a atender as demandas específicas da grande massa da população negra. Há de se destacar ainda a grande lacuna entre as determinações curriculares, a ação docente e os próprios livros didáticos, conforme pode ser verificado na menção feita em documento orientador curricular publicado um ano depois da LDB, sobre a disseminação na escola de

um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças - o índio, o branco e o negro - que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme,

---

<sup>3</sup> Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, bem como os grupos culturais e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e valorização da história e da cultura negras no Brasil (GOMES, 2019, p.224). De acordo com Domingues (2007), a trajetória do Movimento Negro se articula com os diferentes momentos históricos, avanços, contradições e rupturas que caracterizaram a luta antirracista no Brasil.

depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (Brasil, 1997, p. 25).

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou os artigos 26 A e 79 B da LDBEN (Lei nº 9.394/1996) e posteriormente sofreu alteração pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), foi a primeira no âmbito educacional que de fato apresentou forte enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao preconceito, ao determinar que as instituições escolares introduzissem, no currículo de todos os níveis de educação formal, o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil, devendo ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Os PCNs, por sua vez, são as diretrizes elaboradas e publicadas em dez volumes com o objetivo de, embora de forma não obrigatória, orientar e nortear educadores a partir da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina, abrangendo tanto as instituições escolares da rede pública quanto da rede privada, conforme o nível de escolaridade.

Com distribuição pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) definem a pluralidade cultural como tema transversal, dedicando-lhe parte do décimo volume do conjunto. Certamente, esse fato se deve às intervenções, empenho e iniciativas do Movimento Negro em colocar o tema à mesa de discussão da Educação no país, de modo a contemplar, mesmo que de forma tímida, temas antes omissos e silenciados.

Foi com a aprovação deste documento que, nos cadernos transversais, apareceu a temática das relações étnico-raciais reconhecendo o Brasil como um país pluriétnico e pluricultural, bem como a importância dessas discussões para a formação cidadã. Assim, a temática racial começa a ser discutida de forma mais consistente.

Com a perspectiva de garantir conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, ou seja, para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, os PCNs apresentam como premissa a superação da segmentação excessiva produzida pelo regime seriado por meio a integração dos conhecimentos, incluindo para além das áreas de Língua Portuguesa, matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia, parâmetros para questões sociais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal. Todavia, embora abarque a valorização da pluralidade e da diferença, o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, com discurso aberto às questões sociais

tendo em vista o Art. 210 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, vale indagar em que medida isso ocorre.

Não aparecem, por exemplo, nos componentes curriculares que não o de Pluralidade Cultural, nada que atente diretamente para a necessidade de se discutir, nas diversas disciplinas, questões especificamente étnico-raciais. Neste sentido, a questão da educação das relações étnico-raciais aparece como pano de fundo notadamente para esse eixo transversal. Todavia, não se pode negar que a criação do tema transversal da pluralidade cultural nos PCNs foi um grande avanço em relação ao que antes existia, de modo que o tema da diversidade é colocado e a matriz de origem africana é mencionada.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais foram criadas na década de 1990 e, desde então, têm passado por reformulações e atualizações com base nos PCNs, na LDBEN, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outras leis e prescrições até se chegar às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Trata-se, desse modo, de um documento amplo que, em decorrência de perspectivas mais inclusivas e emancipatórias, apresenta também diretrizes e respectivas resoluções para a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim, para além de se referir apenas à pluralidade cultural, o documento, que apresenta em seu volume as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana publicada em 2004, tem em vista a proposta de reparação e de ação afirmativa às populações afrodescendentes.

A partir da emergência da atualização das políticas e currículos educacionais e da participação de educadores diretamente ligados aos movimentos negros em sua redação, as Diretrizes Curriculares levam para o âmbito escolar e colocam no centro do debate a importante discussão sobre as relações raciais no Brasil e combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou minimizado pelo mito da democracia racial. São apresentados os conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira. Conforme é apresentado no próprio documento, busca-se, desse modo,

oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes

de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Ao apresentar a noção de raça como construção social e histórica produzida pelo racismo e abordar construção da noção de identidade negra, as Diretrizes Curriculares demonstram ainda que assumir-se negro é incorporar em si, com orgulho, a herança cultural dos negros africanos escravizados trazidos ao Brasil. Assim,

ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. [...]

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. (BRASIL, 2013, p. 501)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento mais recente que rege a educação no Brasil. Com debates e discordâncias que envolvem questões políticas e econômicas, passou por uma série de ajustes desde 2015 até chegar à sua versão final, homologada em 2018. Suas três versões foram elaboradas considerando as especificidades políticas do período, as modificações pelas quais a sociedade brasileira passou ao longo do século XXI e suas demandas enquanto sociedade da informação.

Tendo em vista ser este um documento de caráter normativo (e regressivo), cuja proposta é orientar e unificar os currículos da educação básica nacional, em que se prioriza uma formação para atender as avaliações em larga escala, bem como proporcionar uma formação técnica integrada ao ensino médio, é possível observar que os avanços e aquisições de direitos no âmbito educacional conseguidos até 2018 foram se perdendo.

É importante destacar que a rapidez com que eram feitas as consultas públicas, as reuniões e a elaboração do texto da BNCC, fizeram com que a participação de docentes não fosse ativa. No entanto, pode-se considerar seu texto final como um avanço em relação às versões anteriores no seu processo de elaboração, uma vez que a bancada progressista conseguiu fazer a inclusão de palavras como “diversidade”, por exemplo, não presentes até então.

Neste sentido, considera-se importante identificar como a abordagem da cultura africana e afro-brasileira é apresentada e discutida para a educação básica já que, conforme destacam Silva e Silva (2021), não houve a participação de docentes deste segmento de ensino na construção do documento, mas de especialistas nomeados por ato normativo, divididos por

áreas de conhecimento: letras, ciências da natureza, matemática e ciências humanas. Os autores ressaltam ainda que, ao atender tais avaliações, a qualidade da educação e das escolas públicas é avaliada a partir de notas, gerando um sistema competitivo entre as instituições de ensino e a responsabilização dos gestores quando não atingem a média estipulada.

Ao analisar a estrutura da Base Nacional Comum Curricular para compreender o modo como está organizada, é possível verificar sua disposição em cinco capítulos, que totalizam seiscentas páginas. No primeiro capítulo é feita uma introdução ao documento, que apresenta as justificativas de sua criação num discurso de unificação dos marcos legais que orientam os currículos educacionais. O segundo capítulo, por sua vez, faz uma descrição da estrutura organizacional da BNCC: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada uma dessas etapas de ensino é apresentada e descrita nos capítulos subsequentes, com seus respectivos componentes curriculares obrigatórios.

Enquanto a educação infantil é apresentada a partir dos campos de experiências, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento considerando a transição para o segmento seguinte, para o ensino fundamental ele é organizado a partir das áreas de conhecimento, as quais apresentam competências específicas que, por sua vez, estão distribuídas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas.

Por sua vez, o ensino médio tem a estrutura organizada a partir das áreas de conhecimento, cada uma delas com competências específicas e habilidades. Conforme sua estruturação é possível observar a priorização de conhecimentos técnicos para a formação do sujeito, especialmente relacionados às áreas de língua portuguesa e matemática.

Se atendo aqui às propostas na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, a BNCC engloba a temática em “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19). Salienta ainda que cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às instituições escolares em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de acordo com o contexto local e as características dos alunos, eximindo-se, nas entrelinhas, dessa responsabilidade. Conforme exposto no próprio documento:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei

nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p. 19)

O compromisso por uma educação antirracista, firmado a partir da promulgação de Leis e outras normativas, não se faz tão evidente uma vez que a maneira como a educação étnico-racial é tratada em diversas partes da BNCC demonstra que a oferta de uma educação antirracista, conforme prevê a legislação nacional, acaba sendo invisibilizada em detrimento de outros conhecimentos pedagógicos, como já mencionado, voltados à formação técnica e avaliações em larga escala. Assim, partindo do pressuposto que atende aos interesses hegemônicos, os conteúdos relacionados às pautas dos movimentos sociais não estão sendo efetivamente contemplados.

Ao realizarem uma análise em todo o documento a fim de compreenderem o modo como concebe a discussão, Silva e Silva (2021) fizeram um apanhado detalhado com as categorias relacionadas à Educação Étnico-Racial que aparecem na BNCC e suas repetições. Assim, evidenciam que o termo *Educação das Relações Étnico-Raciais* aparece somente quatro vezes no documento e apenas para se reportar à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica.

Com a mesma frequência, o termo *Afrodescendente* é mencionado em objetos de conhecimento para os componentes de História, Geografia e Ciências Humanas, em habilidades e ao se referir à assuntos como equidade, articulando ao processo de exclusão sofrido pelos grupos socialmente marginalizados, como a população negra, cujos dados estão postos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No que se refere ao termo *Negro/a/os/as*, aparece doze vezes no documento trata sobre objetos do conhecimento e habilidades. Já no que se refere ao termo *Afro-brasileira*, é mencionado com a frequência de vinte vezes no texto, em leis, objetos do conhecimento, habilidades, formação geral básica e literatura. Ambos os termos, embora tenham tido frequência em áreas variadas, aparecem para tratar especificamente dos conteúdos trabalhados pelos componentes curriculares.

Evidenciou-se, deste modo, que embora a BNCC aponte que a abordagem da temática deva ocorrer de forma transversal e integradora, não explicita como deve ser feito. Além disso, apesar de no endereço eletrônico para acesso ao documento também serem disponibilizados materiais de apoio com vistas a orientação de sua implementação como, por exemplo, o *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos* (BRASIL, 2019), que define o processo de transversalidade e apresenta cada um dos quinze temas distribuídos em seis macroáreas temáticas, não consegue estabelecer articulação com os conhecimentos apresentados na Base.

Os autores destacam ainda que a obrigatoriedade da discussão é reforçada, entretanto, que a temática é vista como um componente curricular e colocada como sendo de responsabilidade do professor e das instituições de ensino promoverem esta articulação. Conforme define o próprio documento:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 401)

Nas palavras de Silva e Silva (2021, p. 565-566),

o documento não apresenta discursos sobre a promoção da educação para as relações étnico-raciais, mas há reprodução de conhecimentos curriculares que, em sua essência, abordam os estudos africanos, povos indígenas e afro-brasileiros. Precisamos de propostas que perpassem a promoção de uma formação antirracista, e que não apresentem os conteúdos como transversais e integradores, pois esta proposta apresentada no documento orientador sobre as TCTs resulta na responsabilização dos estados e municípios em realizar a implementação destas discussões nos currículos e que, por vezes, acabam sendo trabalhadas de forma pontual e descontextualizadas, pois são apresentadas apenas no mês da consciência negra (novembro), esquecendo que esta é uma proposta para ser trabalhada durante todo o ano letivo.

Também ao fazerem uma análise sobre a BNCC, numa comparação de suas três versões em relação à abordagem da temática racial, Bhering *et.al* (2021, p. 17) salientam que as narrativas que a constituem perpassam por críticas vindas de diferentes setores sociais. De acordo com os autores,

Na análise desses documentos, foi possível verificar como a temática racial é abordada nos textos, levando em consideração as presenças e as ausências, principalmente após

a aprovação da Lei n. 10.639/2003. A partir delas, também constatamos avanços, continuidades e retrocessos no que tange ao direito de aprendizagem das culturas negras brasileiras. Nesse sentido, a primeira versão da BNCC, a dita BNC, sinaliza uma maior abertura em relação à temática da pluralidade cultural, da valorização das experiências sociais e do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento a partir de práticas interdisciplinares e transversais. Em sua segunda versão, é possível constatar que as temáticas que contemplam as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 foram retiradas do texto, o que representa um retrocesso e ameaça a educação pública. Nesse sentido, vale destacar que a terceira versão da BNCC pouco explora as temáticas citadas acima e aborda brevemente a pluralidade dos grupos étnico-raciais e princípios norteadores que dialogam com os direitos humanos.

A partir das colocações apresentadas no que se refere a análise aos aspectos da política educacional na BNCC é possível evidenciar que se por um lado pode ter havido avanços, por outro, ao verificar se – e de que modo – a educação para as relações étnico-raciais está presente, interpretando-a partir de uma educação antirracista, há fragilidades e lacunas no que tange ao ensino e aprendizagem das culturas africanas e afro-brasileiras.

A BNCC contempla as determinações jurídicas. Todavia, ainda apresenta postura tradicional e hegemônica, com discursos que tendem a reduzir o conhecimento à lógica mercadológica, com foco nas avaliações e resultados de eficiência. Ao privilegiar o conhecimento da cultura ocidental eurocêntrica, o ensino da história e cultura afro-brasileira não é considerado em sua totalidade e não contempla as expectativas e demandas da sociedade em relação à educação antirracista, já que as questões são abordadas de modo amplo, universal e que as mobilizações dos movimentos negros e discussões acumuladas são negligenciadas.

Tanto o documento quanto as orientações para trabalhar os *Temas Contemporâneos Transversais* não apresentam, em sua essência, elementos que permitam observar a efetiva promoção de uma educação antirracista. Portanto, ainda que a Base Nacional Comum Curricular aborde a necessidade de conscientização acerca da questão racial e seus impactos, advogue pelo direito e valorização da diversidade, pelo respeito aos direitos humanos e exercício do diálogo, o documento não prioriza ações que possam efetivamente operar nessa perspectiva. Isto porque os conteúdos curriculares são postos de forma individualizada, de acordo com o objetivo de cada área de conhecimento e sem continuidade aprofundamento da temática no decorrer dos anos de escolaridade.

Os estudos de Carth (2019) sobre a Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de educação para educação das relações étnico-raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana), de igual modo, reafirmam as discussões aqui já apresentadas. Além disso, o autor chama atenção para o uso do termo “diversidade” e seus cuidados, uma vez que sua ocorrência no documento é vasta, mas que não designa ou evidencia de fato o que se pretende contemplar.

Ele alerta que o modo como o termo diversidade é adotado não contribui para identificar realmente as particularidades, pois destituída de um contexto que a complemente, há uma variedade de interpretações em que se pode contemplar distintos grupos sociais: diversidade cultural; diversidade biológica; diversidade climática; diversidade social; diversidade sexual; diversidade étnica; diversidade econômica. Logo,

“a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que está se referindo”. [...] alguém poderia colocar como objetivo de um documento: “Contemplar a diversidade em nossa escola.”, a princípio tal objetivo ensejaria a pergunta: “Qual diversidade?” Grosso modo o uso não designado da palavra muitas vezes serve para não deixar definido o que exatamente pretende-se contemplar. Diversidade por si só não pode ser entendido como um conceito que contempla todos os grupos da diversidade étnica, por exemplo.

Para Carth (2019, p. 13-14),

a Base Nacional Comum Curricular não pode ser levada em conta como o único documento utilizado para construção de conhecimentos, programas, materiais didáticos, paradidáticos, cursos e instrumentos normativos em educação para as relações étnico-raciais, mas deve ser considerada e consultada como ponto de partida para localizar nos Marcos Regulatórios já existentes as definições e conceituações, objetivos e metas didático-pedagógicas. Continua, portanto, de fundamental importância o estudo e entendimento das Diretrizes Curriculares específicas de cada área temática, Afrobrasileira, Africana, Cigana, Quilombola, Indígena, entre outras. É preciso ainda levar em conta que a BNCC precisará não somente ser entendida e estudada, mas sua prática se efetivará na mudança, construção ou atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos e Programas de Cursos dos Sistemas e instituições. Para os sistemas que adotam apostilas feitas por empresas, geralmente desvinculadas da realidade social da comunidade, a responsabilidade pela averiguação do cumprimento dos termos e condições previstas na atualidade dos programas educacionais do país.

Como estabelecem os Pareceres Curriculares do Conselho Nacional de Educação no que se referem à Educação Étnica, continua sendo altamente recomendável ouvir representantes das comunidades, grupos étnicos organizados e especializados nas melhores abordagens temáticas evitando reforço de estereótipos e perpetuação de agressões, racismos e exclusões nos ambientes educativos.

Como já foi dito, muitas questões históricas envolvem a construção do currículo. Símbolo material de uma herança histórica colonizadora e de um modelo de educação e sociedade dominantes, o currículo escolar ainda hoje reforça o discurso hegemônico, evidencia uma sociedade herdeira das tradições europeias e pouco discute, ou discute superficialmente a herança, cultura, tradições dos povos dominados e suas diversas formas de luta e resistência.

É pertinente também lembrar que os documentos oficiais, por si só, não são capazes de transformar práticas pedagógicas. A exemplo, a Lei nº 10.639/2003, que completou 20 anos, indica que o ensino de conteúdos étnico-raciais deve ser ministrado em todo o currículo escolar de todos os anos de escolaridade, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e

História Brasileiras. Todavia, observa-se que no campo de aplicação dessa legislação no dia a dia de escolas brasileiras, apesar do período em vigor, ainda não é uma realidade efetiva em grande parte das escolas brasileiras, além de enfrentar uma série de desafios para sua colocação em prática.

Em que pese a preocupação com a valorização do ser negro, as atividades realizadas não refletem o que é nela é determinado, seja pela manutenção de práticas tradicionais, pelas atividades propostas, pela hierarquização de conteúdos, pela limitação de tratamento da temática a uma ou outra disciplina, pela realização de propostas em momentos específicos do ano (como no mês de novembro, por exemplo), pela vista grossa nos múltiplos e cotidianos casos de racismo diretos e indiretos, pela valorização dos discursos hegemônicos e eurocentrados que são reproduzidos inclusive nos materiais didáticos, pela utilização de materiais desatualizados, pela colocação em segundo plano da história e cultura dos povos que sofreram com os processos de colonização, pela desconsideração da realidade vivida por estudantes, pela superficialidade na abordagem da temática ou pela veiculação da ideia de Brasil como uma sociedade formada harmonicamente por brancos portugueses, negros e indígenas, entre outros.

No que diz respeito especificamente ao campo da literatura – que pode ser facilmente transposto para aquela que é voltada ao público infantil –, Carvalho e Castro (2017, p. 145) apontam que “muitos professores ainda valorizam demasiadamente a literatura canônica, mas esquecem-se de que o conceito de cânon deve sempre ser problematizado, pois no momento em que determinadas obras passam a habitar o cânon, outras vozes são silenciadas e excluídas”. Nesse processo, é indispensável que os docentes saibam indagar o currículo historicamente colonizado, que estejam abertos ao novo, que se empenhem para aprender e se atualizar, que pensem ações e estratégias pedagógicas que promovam o debate sobre o racismo e ajudem a elevar e reconhecer a identidade racial negra, considerando as possibilidades transformadoras de sua prática. Isso será discutido mais adiante.

### **1.3 Decolonialidade e combate ao racismo: as contribuições da interculturalidade crítica, do letramento racial crítico, dos valores civilizatórios e da pretagogia para decolonização do currículo escolar**

A decolonialidade é apontada por Grosfoguel (2019) como o caminho para reinventar uma “outra civilização”, capaz de romper com os paradigmas eurocêntricos, com o projeto civilizatório da modernidade. Neste sentido, a decolonialidade trata da produção de um projeto

político antissistêmico que transcende os valores e as promessas da modernidade, com novos valores e novas relações que comunizam o poder e superam as lógicas de dominação do presente sistema-mundo. Entretanto, ressalta que

O projeto de transformação tem que obrigatoriamente ser antissistêmico, quer dizer, a luta tem que abarcar todas as lógicas civilizatórias da modernidade no sentido de ser anticapitalista/ antipatriarcalista/ antieurocêntrica/ antiocidental-cêntrica/ anticristã-cêntrica/ antiecológica, porém mantendo, a partir da diversidade epistêmica de cada projeto, uma pluralidade de soluções de problemas similares. GROSFOGUEL, 2019, p. 66)

A decolonialidade não significa apenas lutar contra a hegemonia, contra as estruturas externas da dominação (colonialidade do poder), mas também lutar contra as estruturas internas (colonialidade do saber e do ser) em direção a uma mudança civilizatória, a uma nova civilização a partir de táticas e estratégias políticas decoloniais adaptadas a cada lugar do mundo. Lima (2015, p. 67) salienta que “não podemos esquecer que o conhecimento é uma ferramenta de poder”. Portanto, se a pretensão é promover uma transformação social que elimine o racismo, é importante construir alternativas que rompam com os pressupostos hegemônicos da educação e impliquem na modificação do sistema-mundo.

Assim como Walsh (2009), cujas perspectivas foram explicitadas no capítulo anterior, Lima (2015) também aponta a interculturalidade crítica como um projeto político, social, epistêmico e ético de emancipação para construir uma nova humanidade. Ou seja, como uma possibilidade de combate ao racismo e uma pedagogia contra-hegemônica na Escola Básica, que pode ser inserida no conjunto das ações afirmativas propostas para a representação da história e da cultura da população negra. Ao tecer considerações sobre interculturalidade crítica, políticas públicas e combate ao racismo, com base nas concepções de educação de Gramsci (1982) e Freire (1996), o autor pontua que:

Gramsci (1982) defende a importância da cultura na construção da hegemonia e aponta a necessidade de que as classes dominadas desenvolvam suas próprias ideologias com o objetivo de criar visões de mundo que se contrapondo aos modelos dominantes, possam gerar o que, se denomina de contra hegemonia. Assim como ele, Freire (1996) vê na educação, um lugar especial no combate às concepções dominantes de sociedade, na medida em que permite às classes dominadas problematizarem sua realidade. Dentro dessa perspectiva, a educação exerce um papel central no combate ao racismo. Se por um lado, pode tornar real a possibilidade da jovem população negra de ascensão material, por outro, e em nossa opinião de modo mais significativo, pode dar aos negros a efetiva condição de questionar a dominação ideológico-cultural a que estão submetidos e, por conta disso, questionar o exercício da hegemonia pelas elites dominantes. (LIMA, 2015, p. 63)

A interculturalidade crítica pressupõe um outro olhar para pensar a educação e superar as relações de dominação racial pelos processos educacionais, com vistas ao reconhecimento do “outro” e ao diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais de forma integrada. Deste modo, ela orienta a “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 52).

Caminhando nessa perspectiva, outro conceito importante a ser considerado é o de Letramento Racial Crítico, cunhado por Aparecida de Jesus Ferreira (2015), que tem como alguns de seus princípios o desafio à ideologia dominante, o compromisso com a justiça social e a centralidade do conhecimento experiencial em que reconhece o conhecimento empírico das pessoas negras como necessário, altamente valioso e imprescindível. No que se refere a isso, escuta e analisa as experiências vividas de pessoas negras por meio de métodos contranarrativos tais como histórias de família, narrativas autobiográficas, depoimentos e outros.

É a partir da centralidade do conhecimento experiencial que Ferreira (2015) define o Letramento Racial Crítico como uma forma de refletir sobre raça e racismo, bem como nosso próprio entendimento sobre como são tratados no dia a dia e o quanto impactam nas identidades sociais e nas mais diversas esferas da vida humana, seja no trabalho, no ambiente escolar, na universidade, no âmbito familiar e nas relações sociais. Por meio dele, é possível aprender a desconstruir os estereótipos e o racismo construídos ao longo da vida, nas mais diversas relações sociais. Neste sentido,

De acordo com Skerrett, “Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” (2011, p. 314). Também Guinier afirma que “Letramento Racial [...] obriga-nos a repensar raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos, brancos e negros” (2004, p. 114). (SKERRETT, 2011, p. 314; GUINIER, 2004, p. 114 apud FERREIRA, 2015, p.35).

A autora compreende raça como sendo construída socialmente, culturalmente, historicamente, discursivamente, e que essas construções possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégios sobre outros. Pensando nisso, propõe que

para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade. Dessa forma, em conformidade com Mosley, o “Ensino do letramento racial crítico aborda um conjunto de ferramentas pedagógicas

para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante [...]” (2010, p. 452). (MOSLEY, 2010, p. 452 apud FERREIRA, 2015, p.35).

Compreende-se, desse modo, que o Letramento Racial Crítico se constitui de um conjunto de ferramentas pedagógicas utilizadas para a prática do letramento racial no ambiente escolar, envolvendo todos os sujeitos que dele fazem parte como uma forma de questionar as ideologias nele mantidas, as quais moldam o conhecimento por meio dos currículos e de práticas discursivas. Assim, tem em vista a correção e (re)educação nas formas de pensar e agir, a partir da compreensão e desconstrução das práticas racistas e discriminatórias naturalizadas, a fim de refletir e contribuir para o rompimento de uma estrutura hegemônica e opressora.

A esses sujeitos é dada a oportunidade de sair de uma visão eurocentrada, tradicionalmente contemplada na educação, para conhecer outras perspectivas educacionais que dialoguem com um ensino mais humanizado, democrático e engajado no confronto às diversas formas de racismo.

Pensar o outro olhar sobre a história da colonização, onde o negro não era visto de forma positiva, permite a compreensão da construção do eurocentrismo, a reflexão sobre os desdobramentos e as consequências do colonialismo que ainda vigoram em nossa sociedade, sua estreita relação com o racismo, além de ser fundamental na luta contra a hegemonia imposta no sentido de romper com o universo de preconceitos e discriminações em torno das relações raciais. É nesse contexto que a educação decolonial e intercultural ganham destaque como uma proposta transformadora de representação da história e da cultura negra.

Quando falamos de uma educação decolonial, falamos de um currículo escolar decolonizado ou afrorreferenciado. Neste sentido, considerar os valores civilizatórios e civilizacionais afro-brasileiros, dimensões históricas para uma educação antirracista, são importantes para a discussão sobre construção da identidade racial negra e pertencimento étnico-racial. Assim, faz-se necessário apresentar às crianças como os africanos trazidos para o Brasil e seus descendentes têm seus saberes inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele.

Nas palavras de Azoilda Loretto da Trindade, idealizadora do projeto educativo “A Cor da Cultura<sup>4</sup>”,

---

<sup>4</sup> A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira resultante da parceria entre a Petrobrás, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro –, a extinta Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial –, o Ministério da Cultura (por meio da Fundação Cultural Palmares, Fundação Roberto Marinho, Canal Futura e a TV Globo) e o Ministério da Educação (por meio da SECADI). O

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. (TRINDADE, 2005, p. 30)

Nessa perspectiva, a autora pontua que trabalhar pedagogicamente, numa perspectiva afro-brasileira, convida a criar, imaginar, a sair de um lugar e nos aventurar na trilha das descobertas. Por isso, destaca como necessária a inserção dos valores civilizatórios afro-brasileiros nos currículos escolares como um caminho fundamental que propicia possibilidades de narrar novas histórias, de forma positiva, inserindo sujeitos e suas subjetividades dentro das instituições de ensino, as quais podem e devem ser acolhedoras e respeitosas com todos. Assim,

Incentivar a construção de identidades é: dar visibilidade a intelectuais de diversos locais, etnias, religiões entre outros. É proporcionar uma diversidade cultural, um incentivo à leituras e debates fazendo parte de um conjunto de ações que podem e devem ser utilizadas nas instituições de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio e universidades) e nos movimentos sociais. Os valores civilizatórios afro-brasileiros são, ainda hoje, fundamentais para uma educação antirracista, para um ambiente escolar, mas também para outros espaços, pois Azoilda nos mostra que esses valores podem ser pensados e aplicados dentro e fora do cotidiano da escola, agindo como estratégia de múltiplas atuações. (SILVA, 2020, p. 48)

Os valores civilizatórios afro-brasileiros “são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais, materiais, objetivas e subjetivas, que se construíram e se constituem num processo histórico, social e cultural” (SILVA, 2021, p. 814), os quais ressaltam e valorizam a História da África e dos povos da diáspora, tendo como elo a afetividade.

No quadro abaixo são apresentados cada um deles para que sejam passíveis de identificação e de compreensão, tendo em vista a implementação desses saberes e referenciais em sala de aula:

---

projeto dispõe de um conjunto de materiais direcionados aos professores para utilização em sala de aula, composto por cinco cadernos com artigos, indicações de leituras e de atividades, e pelo glossário *Memória das Palavras*. Os cadernos estão divididos da seguinte forma: Caderno 1 - Modos de Ver; Caderno 2 - Modos de Sentir; Caderno 3 - Modos de Interagir; Caderno 4 - Modos de Fazer; e Caderno 5 - Modos de Brincar. Eles podem ser acessados pelo link [https://drive.google.com/drive/folders/1Mzd0N1gqhAqCwmghDsnQreQBL20EpYiC?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1Mzd0N1gqhAqCwmghDsnQreQBL20EpYiC?usp=share_link).

**Quadro 2 – Valores civilizatórios afro-brasileiros**

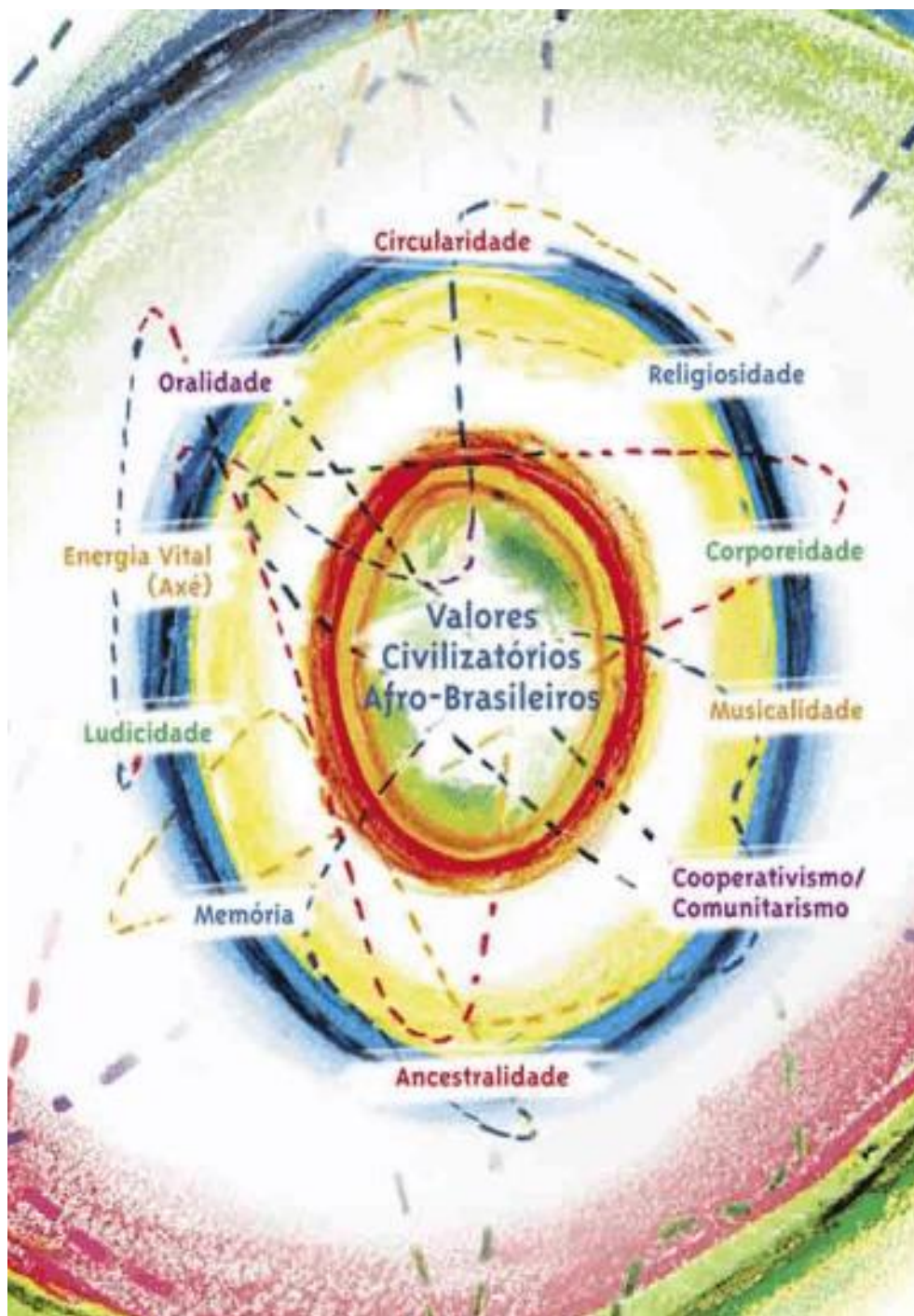
Valores civilizatórios afro-brasileiros	
CIRCULARIDADE	A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca e significado nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira... No candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se... Por meio da circularidade é possível olhar, tocar e perceber os sentidos e sentimentos que envolvem nossa relação com o outro em sua subjetividade de maneira mais próxima.
ORALIDADE	A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segregada – tem uma carga de poder e de sentidos muito grande. Pela/ Na oralidade, os saberes, poderes, querereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não-dito, o fuxico... Assim, nos comunicamos, aprendemos e nos relacionamos com o outro. A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva, marca nossa existência, e evidencia nosso estar no mundo. A existência dos sujeitos que foram subjugados tem como marca principal o silenciamento opressor e a invisibilização. Deste modo, o ato de falar, de contar, de comunicar, de oralizar, de ter voz, torna-se libertador.
ENERGIA VITAL(AXÉ)	É uma dimensão interessante, na medida em que revela a circularidade da vida, bem como a sua amplitude. O princípio do Axé, ou seja, a energia vital é a energia que nos move enquanto seres humanos, está presente em tudo, é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros.
CORPOREIDADE	O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Com ele, somos e estamos no mundo. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias, e refletir sobre os corpos negros inseridos numa sociedade em que o racismo é estrutural e estruturante faz-se necessário como uma tarefa diária e constante uma vez que são estes os corpos afetados pelas mazelas sociais.
MUSICALIDADE	A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção são um dos aspectos mais emblemáticos e estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro. A musicalidade faz parte do nosso cotidiano e reflete o modo como pensamos, aguça sentidos e promove uma integração harmoniosa com o outro.
LUDICIDADE	A ludicidade é um dos caminhos mais fáceis para a promoção da interação e do senso de coletividade. O lúdico permite afetar e ser afetado pelo outro, bem como descobrir formas de se alegrar e celebrar. A ludicidade reflete a resistência de um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir,

	de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida, permite.
COOPERATIVIDADE	Não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro. A manifestação cultural negra é calcada, fincada no coletivo. Por exemplo: em tese, não se come feijoada sozinho, não se faz uma roda de samba sozinho. A cooperatividade, o pensar no coletivo é, portanto, um valor civilizatório fundamental para a construção de uma sociedade que envolva todos os sujeitos e que os entenda como importante dela, de forma igualitária.
MEMÓRIA	A memória é um valor civilizatório caro e importante para o povo negro, já que na diáspora foi privado de trazer e manter os elementos e vínculos que compunham uma memória para cultivar a ancestralidade e deixá-la para a geração futura. O povo negro carrega uma memória da nossa História que está submersa, escondida pelo racismo, mas que precisa ser descortinada, desenterrada.
RELIGIOSIDADE	A religiosidade permite compreender que tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres. “Nos permite entender o aspecto sagrado do cuidar e ser cuidado, do ver e ser visto, do compreender e ser compreendido, do afetar e ser afetado, pois nossos corpos são como templos sagrados de uma ancestralidade potente e pujante que atua a todo momento e em todos os espaços, modificando e transformando existências” (SILVA, 2021, p. 816).
ANCESTRALIDADE	O passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência, de vínculos que compõem uma memória e valores a serem perpetuados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas informações apresentadas em Trindade (2006, p. 97-100) e Silva (2021, p. 815-816)

Na imagem abaixo é apresentado o diagrama desses valores civilizatórios, que buscam valorizar o patrimônio cultural e o reconhecimento da história do povo negro na formação da sociedade brasileira. Ele evidencia que “tais valores não são lineares, estanques, mas se interpenetram, se hibridizam, obedecem a fluxos e conexões que se dão na cotidianidade e na imersão e absorção dessa dimensão civilizatória” (BRANDÃO, 2006, p. 17).

Figura 1 – Valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: Caderno de atividades – saberes e fazeres – modos de interagir (A Cor da Cultura), 2006.

Uma ressalva a se fazer é que, considerando que esta pesquisa parte de uma proposta de trabalho com a literatura, quando falamos de uma literatura afrorreferenciada, esses valores civilizatórios e civilizacionais afro-brasileiros igualmente são importantes para a discussão da literatura infantil com vistas ao reconhecimento, construção da identidade racial negra e sentimento de pertencimento étnico-racial das crianças.

A representação, valorização e reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fazem parte do processo de implementação de uma pedagogia decolonial, de uma pedagogia antirracista. Conforme pondera Gomes (2001, p. 86), em certos momentos,

as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças.

Assim, inserir os valores civilizatórios nas estruturas das instituições escolares e na ação docente possibilitam uma mudança de perspectiva eurocêntrica de ensino. Além disso, em concordância com a autora, uma vez que a escola é um dos principais agentes de luta no combate ao racismo, boa vontade apenas não basta. A escola deve adotar posicionamentos, práticas e formações político-pedagógicas que rompam com a discriminação e subsidiem um trabalho efetivo com a questão racial (GOMES, 1995).

Também com a perspectiva de pensar um currículo afrorreferenciado, que preserve a ancestralidade e capaz de potencializar o pertencimento identitário racial, Sandra Petit apresenta o conceito de pretagogia, cuja proposta de trabalho se pauta numa “pedagogia empretecida que bebe essencialmente nas fontes das africanidades para a constituição do seu corpo teórico prático” (MACHADO; PETIT, 2020, p. 13), de modo a romper com a hegemonia eurocentrada e com a colonialidade que ainda marca o currículo da educação brasileira. Portanto,

Pensar (em uma perspectiva da ação) sobre o que quer um currículo negro é ponderar, mexer, no campo político do poder, nos diversos processos de colonização que perpassam o tempo e nos acompanham dia a dia. Temos um currículo monocultural, eurocentrado, racista, machista e silenciador de diversas culturas que nos formaram e o processo de mudança é lento, árduo, entretanto, absolutamente necessário em tempos em que a descolonização é uma ação própria de re-existência, de encantamento pela vida. Em nosso caso, há silenciamento, invisibilização, inferiorização e negatização da importância fundante da participação de várias culturas africanas na construção do nosso país, na tessitura de quem somos nós, brasileiras e brasileiros.

Sabemos que o currículo é um espaço de significação “estritamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais” (SILVA, 2010, p. 27) e a “identidade, tal como a cultura, tampouco é um produto final, acabado” (Ibid, p. 25). Desse modo, compreendemos que “o fortalecimento da identidade nacional não pode ser pleno enquanto mantivermos um silenciamento de qualquer elemento constitutivo desta identidade” (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 81). Nesse sentido, somos “conclamados a retornar ao continente africano, sem estereotipá-lo, para entender aquilo que nos constitui historicamente” (Idem). Esse retorno é mediado continuamente por nossa ancestralidade africana que perpassa o tempo e nos fortalece cotidianamente. ” (MACHADO; PETIT, 2020, p. 3)

A Pretagogia considera em seu bojo, de maneira integrada e transversal, a cosmovisão africana, ou seja, a valorização da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da religiosidade, da circularidade, da arte e demais marcas da cultura de raiz africana. Deste modo,

é um referencial teórico-metodológico que vem sendo construído há alguns anos e que toma os valores e saberes afrorreferenciados como elementos aglutinadores e condutores das experiências de ensino-aprendizagem. Por compreender que as trajetórias dos afrodescendentes têm especificidades históricas e sociais, a Pretagogia traz em seus referenciais uma diversidade de expressões afrodescendentes, tais como: 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro. (ALVES; PETIT, 2015, p. 126)

Compreende-se, portanto, que seu objetivo é pensar em possibilidades e estratégias concretas de instrumentalização de um currículo afrorreferenciado, de modo que a educação não apenas pense sobre o negro na educação brasileira, mas que considere a produção de conhecimento, o repertório cultural de origem africana, sua ancestralidade e crie referenciais inclusivos para o sentimento de pertencimento étnico-racial e a construção da subjetividade, além de diminuir a imensa lacuna de conhecimento dos referenciais afro-brasileiros.

Ela é um suporte para uma educação que se pretende antirracista e que gere afirmação e encantamento. Para uma educação decolonial, buscando colocar em prática valores civilizatórios afro-brasileiros – chamados também de afrossaberes –, conceito elaborado por Azoilda Loretto da Trindade, uma das maiores ativistas da luta contra o racismo, com atuação voltada à educação das relações étnico-raciais.

## 2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*“Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.”*

*Chimamanda Ngozi Adichie (2019)*

### 2.1 A luta antirracista e a Lei nº 10.639/2003

Vivemos numa sociedade na qual, ao mesmo tempo que a diversidade étnica é um traço comum, a desigualdade racial é uma constatação. Conforme apontam dados da Organização das Nações Unidas<sup>5</sup> e do IBGE<sup>6</sup>, no Brasil, as populações negra e indígena são as mais afetadas por essa desigualdade, evidenciando que o país continua muito longe de ter uma democracia racial, tamanho abismo existente.

Conforme já mencionado, essa realidade da sociedade brasileira é herança do longo período de colonização europeia, cuja exploração dos colonizadores semeou a desigualdade na América Latina. Se antes da abolição ela se deu pelo controle exercido no próprio sistema escravista e pelas condições de vida miseráveis oferecidas às populações trazidas da África, essa realidade não mudou após o fim da escravidão, já que a sociedade capitalista pós-abolição continuou sem oferecer condições mínimas de humanidade aos negros pela ausência de projeto de sua inserção na sociedade brasileira mesmo após libertos.

Ao refletir sobre essa questão, Lima (2015, p. 61) aponta que os negros “ao contrário, foram ‘empurrados’ para as periferias e para as nascentes favelas, onde se prosseguiu com a exclusão dessa população na construção da República”. Deste modo, a sociedade brasileira se consolida sobre aquilo que Almeida (2019) chama de racismo estrutural, sendo, ainda hoje,

---

<sup>5</sup> O Relatório do Desenvolvimento Humano de 2019 é o mais recente de uma série de Relatórios do Desenvolvimento Humano Globais publicados pelo PNUD desde 1990, como uma análise intelectualmente independente e empiricamente fundamentada das principais questões, tendências e políticas do desenvolvimento. Ele está disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2019ptpdf.pdf>.

<sup>6</sup> A investigação étnico-racial nos censos produzidos pelo IBGE estão disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>.

muito difícil para a população negra disputar em condições de igualdade com relação aos brancos e ascender social e economicamente.

Essas questões permitem compreender o motivo pelo qual os negros se encontram sempre em situação inferior àquela ocupada pela população branca nos índices sociais, inclusive os relativos à educação. Há, portanto, uma relação direta entre o processo de modernização e as ações discriminatórias contra os negros em nossa sociedade, sendo necessário para romper essa questão social e histórica não apenas atitudes individuais, pois não são suficientes, mas sobretudo políticas públicas de ações afirmativas.

Em entrevista concedida a Revista Retratos, da Agência de Notícias IBGE (2018), Otair Fernandes, professor doutor em Ciências Sociais e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ), salienta que é preciso pensar em políticas de afirmação e valorização do ser negro, daqueles que foram marginalizados e excluídos ao longo de todos esses anos.

Os estudos sobre a realidade dos afrodescendentes, a desigualdade e a discriminação racial têm se multiplicado nos últimos anos e evidenciam esse racismo denso e estrutural incorporado ao longo de nossa formação histórica que, embora relegado durante muito tempo, vem sendo denunciado pelo Movimento Negro desde meados dos anos 1970, tendo sido reconhecido muito tardiamente, somente na década de 1990.

Além disso, conforme aponta Lima (2015, p. 57), a temática acerca da inclusão da população negra tem ganhado destaque no rol das demandas por transformações na sociedade brasileira, suscitando iniciativas que buscam discutir os diferentes contextos sociais vividos pelos negros e reflexões que “se por um lado, favorecem a constatação das condições objetivas vivenciadas cotidianamente por essa população, por outro, demonstram a profunda complexidade da construção subjetiva do ser negro em nosso país”.

Esses contextos sociais vividos pelos negros são reflexo de uma imposição do poder e da dominação colonial que operam com maior contundência em alguns espaços e instituições sociais como as escolas da educação básica e o campo da produção científica por meio dos currículos, entre outros mecanismos.

O aumento da visibilidade das pautas propostas pelo Movimento Negro foi, progressivamente, reforçando a necessidade de rediscussão da questão racial no Brasil e do enfrentamento efetivo das diversas formas de racismo por meio da reflexão, proposição e implementação de alternativas ao racismo institucionalizado presente em nossa sociedade. Racismo esse que imprimiu um lugar social de subalternidade do ser negro e contribuiu para a

construção de estereótipos negativos que muito dificultaram, e ainda dificultam, que estes sujeitos ascendam à condição de sujeitos de direitos.

No Brasil, a partir da década de 2000, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e a implementação de um conjunto de políticas públicas e ações afirmativas que visam combater as desigualdades sociais, embora nem sempre abordem o viés racial, vieram dialogar com o Movimento Negro e trouxeram para o âmbito escolar a obrigatoriedade de discussão acerca da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

Contudo, a luta por ações afirmativas para a população negra é resultado de um percurso longo da militância do Movimento Negro que desde a década de 1930 reivindica mais espaço para os afrodescendentes, em articulação estabelecida com as diferentes instâncias e/ou organizações do Estado, as esferas municipal, estadual e federal, especialmente a partir dos anos 1980, cujo processo histórico de criação é bastante longo e complexo. Foi, portanto, uma das estratégias políticas adotadas pelo Movimento Negro, que acarretou mudanças de perspectiva sobre as formas de condução da luta contra o racismo construídas em meio à luta contra o regime ditatorial então vigente.

Nesse contexto, um marco fundamental apontado por Pereira (2017, p. 17) foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) na luta pela construção de uma sociedade na qual a cultura negra fosse valorizada na história do Brasil, e por melhores condições de vida para a população negra, com a articulação “raça” e “classe”. Portanto, os ativistas do MNU buscavam “a construção de espaços de interlocução nas esferas dos poderes executivo e legislativo, objetivando construir políticas públicas para atender demandas emergenciais da população negra” em diferentes setores da sociedade, defendendo-a contra o racismo no trabalho, na educação e demais instâncias (PEREIRA, 2017, p. 19).

Isso permitiu que, mais tarde, fossem construídas novas perspectivas de lutas e estratégias de atuação, articulações e intervenções de combate ao racismo ao lado de outras organizações do Movimento Negro que começaram a se difundir. Para Gomes (2019, p. 223), corresponde a uma atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, que inseriu no campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente na Educação, a perspectiva negra decolonial, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil.

Já nos anos 1990, reconhecia-se a existência de uma perspectiva negra da teoria educacional, considerada parte da produção decolonial latino-americana, na qual pesquisadores negros discutiam a partir de temas como a questão racial brasileira, a questão africana, o

colonialismo, o racismo, as questões afro-religiosas, etc., sobre “como retirar os conhecimentos produzidos pela população negra brasileira e as discussões sobre África e diáspora africana do lugar da marginalidade e da subalternidade epistemológica que lhes era imposta” (GOMES, 2019, p. 224).

Deste modo, o Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra tecem críticas aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento, bem como questionam sobre a produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico que não reconhece sujeitos negros como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento devido à barreira racial e social existente. Isto porque a produção do conhecimento do ser negro sobre si e a realidade que o cerca não se origina nos meios acadêmicos e políticos, mas na periferia, na experiência da pobreza, na vida cotidiana e nas vivências sociais.

Ao fazer considerações sobre o Movimento Negro, a intelectualidade negra e a decolonização do campo do conhecimento, Gomes (2019, p. 225-226) salienta que

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder.

Por isso, a luta do Movimento Negro por ações afirmativas no Brasil, no fim do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras. Ela é, portanto, uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade. As ações afirmativas, reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que se sustenta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento.

As reflexões, debates e estratégias das lutas sobre a questão racial e a perspectiva negra da decolonialidade constituem um pensamento emancipatório e de resistência nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico que foram, gradualmente e no decorrer de longos anos, materializados em documentos/legislações antidiscriminatórias que reconhecem a participação efetiva de africanos e afrodescendentes na construção da sociedade brasileira.

As ações militantes permitiram a conquista de um novo lugar político e social para o movimento antirracista, especialmente no campo educacional. E, como já mencionado, a legislação e as ações político-pedagógicas que discutem as questões raciais e o racismo nos currículos escolares são resultados da luta histórica dos movimentos negros em muitos

momentos nas diferentes instâncias sociais, tendo o ambiente escolar como estratégia privilegiada na luta para atingir o objetivo de combater e superar o racismo.

O Movimento Negro Brasileiro é considerado por Gomes (2019) como educador, como um produtor e articulador de saberes emancipatórios, como um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil, que foram construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade e transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI. Apontado como um dos principais atores nessa caminhada, que ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social, a autora reforça ainda que

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país. (GOMES, 2019, p. 14-15).

Assim, a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; os Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente com o tema transversal Pluralidade Cultural, que indica alguns caminhos a serem seguidos; o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03, de 10 de março de 2004; e a respectiva Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, atendem às reivindicações do movimento negro, evidenciam e valorizam as diferenças culturais e raciais integrando-as ao currículo escolar.

A Lei nº 10.639/2003 representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil. Sancionada em 9 de janeiro de 2003, ela alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando a inclusão da obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no Currículo

Oficial da Rede de Ensino por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B ao texto da LDB, além de dar outras providências.

O artigo 26-A<sup>7</sup> trata especificamente da inserção e obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e destaca a importância do estudo da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, bem como sua cultura na formação da identidade da sociedade brasileira, nas áreas social, econômica e política. Além disso, aponta como prioridade, porém, não somente, que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sejam abordados nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História.

Já o artigo 79-B, insere no calendário oficial de todos os estabelecimentos de ensino o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, uma referência a morte de Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes na luta dos negros africanos do Quilombo dos Palmares contra o regime de escravização e opressão imposto pelo estado colonial português aqui no Brasil.

Embora a Lei nº 10.639/2003 seja em si um instrumento legal que define a obrigatoriedade do seu cumprimento, as resistências encontradas e a necessidade do estabelecimento de normas para sua implementação demandaram do Conselho Nacional de Educação – CNE a elaboração e aprovação de outros dois documentos, conforme mencionado acima: o Parecer do CNE/CP nº 03/2004, que regulamentou a referida Lei e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004); e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei.

O Parecer CNE/CP nº 03/2004, em que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi relatora, faz uma introdução sobre a importância de ações afirmativas, como a Lei nº 10.639/2003, e aponta que para sua implementação, combate ao racismo e as discriminações que atingem os negros deve-se ir além da simples inclusão de conteúdos específicos em disciplinas específicas no currículo escolar para. Isso porque, embora seja um passo importante, não é capaz de garantir a construção efetiva de uma educação antirracista, antidiscriminatória e inclusiva no que diz respeito aos negros e afrodescendentes.

---

<sup>7</sup> O artigo 26-A foi posteriormente alterado pela Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. A partir de então, tornou-se obrigatório não somente o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas também das populações indígenas brasileiras. Sob o ponto de vista do conteúdo, mantém as prerrogativas da legislação anterior. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm).

Percebemos, então, que não é apenas uma questão de conhecermos a história africana antes, durante e / ou depois da colonização, não se trata somente de entender o pensamento social brasileiro desde a população africana afrodescendente, vai além, é uma questão de sensibilidade, de respeito e reconhecimento desse Outro (o povo negro e suas epistemologias) que foi por tanto tempo negado, mais que isso, teve sua própria humanidade negada. (MACHADO; PETIT, 2020, p. 6)

É necessário, portanto, um movimento muito mais amplo de reeducação das relações raciais e étnicas como forma de superar o passado racista e excludente do qual a educação sempre foi cenário. Em outras palavras, é necessário o comprometimento com vistas a superar a desigualdade étnico-racial presente na educação brasileira, por meio de outros modos de educar (BRASIL, 2004).

Neste sentido, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 apresenta as diretrizes para a implementação da Lei nº 10.639/2003 de modo que os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores tenham alguns princípios como referência e possam conduzir suas ações, como: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Estes princípios possuem desdobramentos em metas e estratégias de ação para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira com relação às disciplinas, às datas comemorativas, aos conteúdos, aos instrumentos pedagógicos e avaliação, os quais “evidenciam exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (BRASIL, 2004, p. 11).

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, por sua vez, a partir das disposições contidas no Parecer CNE/CP nº 03/2004, determina algumas atribuições aos sistemas e estabelecimentos de ensino, bem como medidas necessárias para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, dentre as quais: 1) as diretrizes devem ser observadas pelas instituições de ensino, em especial por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores; 2) as Instituições de Ensino Superior devem incluir, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram; 3) o cumprimento do disposto na Lei e nas diretrizes passa a ser considerado na avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino; 4) providências quanto às condições financeiras e materiais, dentre elas, materiais didáticos e bibliográficos que abordam a perspectiva da resolução; incentivo de pesquisas científicas que orientem os princípios e os referenciais teóricos definidos nas diretrizes abrangendo os

diferentes componentes curriculares; orientação e supervisão da elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004; comunicação, de forma detalhada, dos resultados obtidos com as atividades realizadas ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

A Lei nº 10.639/2003 e o parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a respectiva Resolução CNE/CP nº 01/2004, cuja obrigatoriedade de cumprimento estendeu-se para toda a escola básica com abrangência à formação de professores e bacharelados, têm significativa importância para a educação brasileira uma vez que configuram uma política curricular que orienta os sistemas e os estabelecimentos de ensino no sentido de educar para relações étnico-raciais positivas.

A partir do reconhecimento da contribuição da cultura e história dos africanos escravizados no Brasil e afrodescendentes para construção do povo brasileiro, da divulgação, respeito e valorização, essas políticas visam às reparações que lhes são devidas em virtude do racismo e políticas tácitas de exclusão, à garantia e proteção de direitos no sentido de corrigir distorções e incentivar avanços. Esses são documentos legais que têm possibilitado mudanças culturais e epistemológicas significativas na educação do país e na sociedade em geral a partir de desdobramentos políticos e pedagógicos, mesmo que ainda haja muitas resistências de instituições educacionais em sua implementação.

Nas palavras de Pereira (2017, p. 23), essas mudanças ocorridas com a institucionalização da temática como política educacional de Estado levam à problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros e à construção de uma educação intercultural que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira. Corrobora com essa perspectiva, a colocação de Gomes (2009, p. 237-238) ao destacar que

As mudanças provocadas por essa alteração da LDB nos sistemas de ensino, desde 2003, são várias. Mesmo que tenhamos ainda muitas resistências de instituições educativas na implementação da lei, é fato que, a partir da institucionalização da temática como política educacional de Estado, essa tem possibilitado desdobramentos políticos e pedagógicos nas educações básica e superior, na formação inicial e em serviço das educadoras e dos educadores; estimulado o incremento de pesquisas sobre o tema; possibilitado a construção de editais públicos para a implementação da legislação; indagado sobre os currículos e interferido neles; e também contribuído com a formação de subjetividades mais afirmativas. Vemos, então, os currículos sendo questionados, alterados e tensionados pela transformação em lei de uma das mais antigas reivindicações do Movimento Negro Brasileiro.

Todavia, a autora também afirma ser importante ressaltar que, embora a aprovação da Lei nº 10.639/2003 venha causando impactos na educação, de modo que é possível observar o crescimento de muitas ações focadas na implementação do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira nas escolas, o seu cumprimento ainda é aquém do esperado. No que diz respeito a isso, apesar de haver uma legislação e orientações para a realização desse trabalho, no campo da prática existem percalços.

Ao discorrerem sobre os desafios e avanços frente ao processo de implementação dos estudos da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, Souza *et al.* (2015, p. 183) apontam que

A Lei nº 10.639/03 propõe modificações para a estrutura da própria sociedade brasileira. Partindo desse princípio, não é difícil compreender o nascedouro das dificuldades vivenciadas e enfrentadas no exercício de sua implementação. Tais dificuldades são reflexos da ideia enraizada de inferioridade do negro e superioridade do branco, que ainda na atualidade justifica o racismo e as desigualdades étnico raciais no país, gerando reações contrárias à adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra brasileira.

Algumas fragilidades podem ser elencadas, como a falta de preparo de professores, a necessidade de investimento na formação inicial e continuada sobre a temática étnico-racial, o descompromisso de algumas instituições de ensino, trabalhos que vêm sendo realizados de maneira equivocada, necessidade de ampliação de material de apoio, preconceito religioso, no que tange ao aspecto financeiro já que as políticas públicas voltadas para esse fim ainda são limitadas etc.

Neste sentido, entendida como uma política de ação afirmativa, se por um lado ela possibilitou avanços no processo de discussão e implementação acerca da Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas instituições de ensino no Brasil, por outro, no sentido de instituir práticas pedagógicas que atendam às suas determinações e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, ela trouxe para os sistemas de ensino desafios e demandas no que tange à sua implementação.

A Lei nº 10.639/2003, portanto, implica um novo docente, uma nova instituição escolar e um novo perfil de formação que supere a visão eurocêntrica dos currículos, tendo em vista as questões postas pelo parecer. Assim, não basta apenas que a escola tenha em seu currículo as propostas da referida lei, que reconheça a existência da população negra enquanto sujeitos, que reconheça o racismo como prática social ou que promova a semana da consciência negra estando restrita à transmissão de conteúdos, ideias e abstrações.

Uma educação antirracista requer não somente uma mudança nos currículos, mas nas formas de pensar, nos discursos, nas posturas e nos modos de tratar as pessoas negras. Requer a preocupação de preparar indivíduos que assumam uma postura crítica frente a um sistema que gera tantas desigualdades. Por isso, conforme aponta o parecer CNE/CP 03/2004 “[...] temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar” (Brasil, 2004, p. 6). Neste sentido, Araújo e Dias (2019) apontam que nada está dado quando se trata de organizar o trabalho na escola a partir de uma perspectiva antirracista, mas que parte da construção coletiva com os sujeitos envolvidos para que seja significativo e efetivo.

É necessário, portanto, que a instituição escolar rompa com os pressupostos hegemônicos da educação nos quais as imagens estereotipadas em relação aos negros e afrodescendentes se perpetuam em decorrência das distorções da realidade histórica, que abandone as práticas que legitimam o racismo, que promova estratégias e construa alternativas que levem, de fato, à transformação social a partir de experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos. Deste modo, tem-se como objetivos,

[...] afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares. (GOMES, 2010, p. 20)

No tocante à formação de professores, ela se constitui como um ponto fundamental nesse processo para que a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial seja compreendida, para lidar positivamente com os aspectos relacionados a ela e para criar estratégias pedagógicas que auxiliem em sua reeducação, inclusive, de modo que o pensamento e a vida religiosa africana, por exemplo, não sejam empecilho para isso. Essa necessidade vai ao encontro das palavras de Brandão (2010, p. 5) quando afirma que

O passado de “esquecimento” da importância de africanos e afro-brasileiros, a denegação sistemática da existência de discriminação racial e a ideia de nação mestiça criam, ainda, resistências à abordagem da temática das relações étnico-raciais, que surgem não só nas salas de aula, mas também na comunidade escolar e até mesmo além dos muros da escola. Por isso, ministrar tais conteúdos pode nem sempre ser uma experiência tranquila. Aliás, costuma ser frequentemente tensa, com uma resposta hostil por parte dos interlocutores.

Deste modo, compreende-se que, ao valorizar a diversidade brasileira e reconhecer africanos e afrodescendentes como sujeitos constituintes e formadores da sociedade brasileira, a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da diversidade étnico-racial e no

trabalho cotidiano do currículo praticado nas escolas tornou-se uma demanda específica, considerando que há uma lacuna muito grande na formação docente, principalmente quando se trata de história da África. É uma defasagem que existe desde o ensino fundamental e que na universidade não é suprida.

Uma vez que é um dos principais elementos para implementar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, para uma mudança de práticas e posturas racistas, existe a necessidade de que a formação e qualificação docente seja seriamente discutida porque “falar da Lei sem refletir sobre os seus objetivos gerais, leva ao equívoco de se trabalhar conteúdos deslocados do seu contexto, sem compreender a sua intencionalidade” (PAULA, 2010, p. 7). Assim, é preciso formar professores para aplicar conteúdos que até então não foram contemplados nos cursos de formação profissional inicial dos docentes e estiveram apagados dos currículos escolares.

Apesar de ainda existirem entraves concretos quanto à sua aplicabilidade e efetivação nos pátios escolares para a sua efetiva implementação, materiais como *Orientações e Ações para a Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais* (SECAD, 2006) e *Superando o Racismo na Escola* (MUNANGA, 2005) são publicações importantes que trazem as orientações para o trabalho dos professores em sala de aula.

O primeiro material, como o próprio nome diz, apresenta uma série de orientações para a efetiva implementação da educação das relações étnico-raciais, constituídas coletivamente por grupos de trabalho dos quais participaram estudiosos(as), especialmente, educadores/as. Conforme é explicitado no material,

O texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação.

Deste modo, o material “busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino”, como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação que passa pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, licenciaturas e educação quilombola, apresentando sugestões de atividades aos docentes.

Também destinado aos docentes da educação básica, construído a muitas mãos e com organização de Kabengele Munanga, *Superando o racismo na escola*, o material tem como

objetivo estimular atitudes práticas de desconstrução e a reversão de ideologias e estereótipos racistas presentes no espaço escolar, promovendo a reflexão sobre o lugar das tradições africanas para além dos referenciais eurocêtricos, cuja reiteração e reprodução ainda se fazem bastante presentes nesse espaço.

Além disso, nos últimos anos, diversos cursos de extensão e formação continuada sobre a educação para as relações étnico-raciais vêm sendo oferecidos, com vistas à formação de profissionais da educação por meio de reflexões e diálogos para a construção de uma educação e uma sociedade antirracistas. Nesse sentido, Delors (2021) afirma que a formação continuada é mais determinante na qualidade do ensino que a formação inicial. Este é um processo que vem sendo construído aos poucos.

## **2.2 A literatura como estratégia de trabalho: as possibilidades de ressignificação da identidade racial negra entre estudantes dos anos iniciais a partir da literatura infantil afrorreferenciada**

Uma vez que esta dissertação utiliza a literatura como objeto de pesquisa e estratégia de trabalho considerando suas possibilidades para a ressignificação da identidade racial negra entre estudantes dos anos iniciais, cabe aqui abrir um espaço para explicitar o conceito literatura, literatura infantil e literatura infantil afro-brasileira ou afrorreferenciada, termos que nela aparecerão, para facilitar a exposição das ideias. A diferença que singulariza cada uma delas está no *corpus* que a constituem, que é determinada pela natureza do receptor, ou seja, o público a que se destina.

Literatura é a arte da palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), um fenômeno de linguagem calcado a partir das experiências de vida e culturais, que estão direta ou indiretamente relacionadas a determinado contexto histórico e tradição social e histórica. Refere-se, portanto, ao conjunto de textos constituídos pela humanidade que mantém a língua como patrimônio cultural e desempenha funções tanto na vida individual quanto na vida social do sujeito.

Uma vez que a literatura é uma linguagem que reflete a sociedade em diferentes épocas, compreende-se que, cada uma dessas épocas produziu a literatura a seu modo, com seus ideais e valores, atuando sobre o ser humano e dando a eles a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer a própria experiência de vida por meio da palavra. Nas palavras de Cuti (2010, p. 12-13), “a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação [...]. A literatura é um fazer humano.”

Assim como o currículo escolar, discutido anteriormente, a literatura também reflete as relações de poder presentes na sociedade. Entendida como uma forma de representação e espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrecrocaram, Dalcastagnè (2012), faz ponderações sobre o sistema literário e, ao tecer considerações sobre a literatura brasileira, destaca que ela fornece determinadas representações da realidade e que essas representações não são representativas do conjunto das perspectivas sociais. Portanto, silenciam as vozes marginalizadas por aqueles que possuem e monopolizam os lugares de fala, sendo marcante a ausência quase absoluta de representantes das classes populares e negras.

Para a autora, a literatura é um território contestado, sendo necessário questionar a produção literária, os cânones, as estruturas discursivas e linguísticas. Questionar quem fala, o que fala e como se fala. Nas palavras da autora,

Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes “não autorizadas”; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para pensar a literatura; ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 5).

Dalcastagnè (2012) salienta que apesar de ter havido ampliação de vozes que narram e de espaços de publicação, isso não quer dizer que esses espaços sejam valorados da mesma forma. Tendo em vista que o campo literário brasileiro ainda é extremamente homogêneo, circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos em detrimento de outros. Isso significa dizer que determinadas produções estão excluídas de antemão, as produções de vozes que se encontram nas margens do campo literário.

Em essência, o texto literário para a infância, ou seja, a literatura infantil, apresenta a mesma essência da que se destina aos adultos, mas tendo como especificidade o leitor criança. Assim, um livro de literatura infantil constitui-se de aspectos comunicativos cuja estrutura e estilo das linguagens verbal e visual são adequadas à competência linguística e experiências de vida da criança, preveem sua faixa etária, as diversas etapas do desenvolvimento infantil, seus interesses, respeita e permite possibilidades amplas de construção de sentidos ao que lê. Todavia, Cademartori (2010) pontua que o que é classificado como literatura infantil não

independe da concepção que a sociedade tem da criança e de seu entendimento do que seja infância. Mas os dois conceitos são instáveis, uma vez que variam em diferentes épocas e culturas. Ressalta-se ainda que, de igual modo, silenciou vozes e narrativas, como será discutido mais adiante.

A literatura infantil afro-brasileira ou afrorreferenciada, por sua vez, é uma vertente literária que aborda uma temática específica, que por muitos anos esteve silenciada tanto na literatura voltada aos adultos quanto na literatura destinada às crianças, mas hoje tem cada vez mais possibilitado debates em torno das questões raciais para ambos os públicos leites. Nesse tipo de literatura a participação do negro é evidenciada no protagonismo e na autoria, sendo contempladas as vivências e culturas da população afrodescendente. Para Cuti (2010, p. 11),

O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para a literatura brasileira questões inerentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigmas crítico-literário, noções classificatórias e conceituação das obras de poesia e ficção.

A instituição escolar e a educação possuem um papel importante na formação de indivíduos e coletividades. No que tange à educação para as relações étnico-raciais, a escola, como uma instituição construtiva da cidadania, é um espaço privilegiado nesse processo de luta contra o preconceito e a discriminação racial, com potencial responsabilidade em contribuir para a transformação dos modos de exclusão. Nas palavras de Santos (2001, p. 106), “ela pode impulsionar uma ação cultural e política, a caminho da transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais”.

Por sua vez, enquanto mediadores, os professores têm grande responsabilidade com o processo de formação, socialização e interação dos diferentes sujeitos que chegam a ela. Conforme assegura Oliveira (2013), a construção da identidade racial negra é parte da função da escola atual. Assim, as práticas educativas precisam garantir a realização de ações concretas para um trabalho de (re)conhecimento respeitoso da diversidade; da valorização da identidade e trajetória dos diferentes povos que formam o país; do sentimento de pertencimento étnico-racial de estudantes negros na escola, de modo que construam seu autoconceito, fortaleçam seu amor-próprio; e que auxiliem na construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

Contudo, ao discutir alguns aspectos do sistema educacional brasileiro, estabelecendo uma relação entre educação, cidadania, etnia e raça, Gomes (2001) aponta que ele é também

herança de uma sociedade e de um modelo educativo colonial, de caráter eurocêntrico, cuja formação histórica é baseada em concepções racialistas oriundas da colonização, da escravidão e do autoritarismo.

Uma vez que um suposto cientificismo atestou por muito tempo a inferioridade das pessoas negras, a identidade racial branca tornou-se e ainda permanece normativa, inclusive no ambiente escolar, produzindo e reproduzindo preconceitos. Deste modo, a colonialidade do ser, do poder e do saber não deixa de se refletir dentro dele, ainda nos primeiros anos de escolaridade.

Diante disso a autora aponta alguns questionamentos para que seja feita uma reflexão sobre o modo como a criança negra se vê refletida na escola e na sociedade; se a escola permite a ela condições adequadas para a construção de uma imagem positiva de si mesma e do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade, enfim, do conjunto cultural negro.

Considerando que, conforme já apontado, a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai passar, inevitavelmente, pelos referenciais que forem a ele apresentados, com os quais irá se deparar ao longo de sua vida, sejam positivos ou negativos, destaca-se a importância da representatividade para a construção da identidade racial e da autoestima de crianças negras nas séries iniciais. Isto porque muitas delas chegam à escola com referenciais eurocêntricos interiorizados, com os quais se deparam inclusive nos livros infantis por meio dos Contos Clássicos como Rapunzel, Branca de Neve, A Bela Adormecida e Cinderela.

Esses contos são estruturados a partir da cultura europeia e, por essa razão, muitas crianças acabam não se identificando com as personagens, já que o universo dos contos clássicos é hegemonicamente composto de princesas e príncipes brancos. Ressalta-se que grande parte das crianças conhecem apenas eles, já que estão presentes em seu cotidiano desde muito cedo.

Ao discutir sobre o lugar que a literatura infantil ocupa em nossa sociedade, Coelho (2000, p. 28-29) aponta que ela é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural. Nas palavras da autora,

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em

sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...).

Para explicitar as características estiveram (ou estão) presentes na produção literária destinada às crianças, que começou a ser pensada em fins dos anos 1970, Coelho (2000) faz um levantamento comparativo entre os conceitos e padrões de pensamento ou comportamento que determinaram (ou determinam) a temática e as peculiaridades que diferenciam as literaturas de ontem e de hoje. Ou seja, refere-se àquelas que têm em si os chamados “valores tradicionais”, consolidados pela sociedade romântica no séc. XIX, e os “valores novos”, gerados em relação aos antigos.

Dentre as propriedades confrontadas entre uma e outra, é possível destacar que as literaturas que agregam em si os “valores tradicionais” apresentam a valorização ideal do indivíduo, na qual os modelos das qualidades e virtudes consagrados pela sociedade são padrões ideais a serem seguidos; o sistema social sobrepõe o ter ao ser e ao fazer, valorizando as minorias privilegiadas e a superioridade do homem; e o racismo, que embora tenha procurado denunciar, “a separação entre brancos e negros é notória: reflete uma situação social concreta” (COELHO, 2000, p. 23).

No que diz respeito aos “valores novos”, já presentes na literatura contemporânea mas que vêm se consolidando em meio ao que ainda é dominante, a autora destaca o espírito solidário; personagens questionadores das verdades que a sociedade impõe; um sistema social que tende a sobrepôr o ser e o fazer ao ter e no qual as injustiças e diferenças sociais desapareçam; desestabilização do patriarcado, devido ao processo de libertação feminista e da substituição das estruturas do núcleo familiar; a concepção de vida como uma mudança contínua e não como uma idealização e perfeição a serem alcançadas; e antirracismo, que já é bem evidente e frontalmente apontado nos livros infantis na busca pela valorização das diferentes culturas e etnias, e de sua autenticidade.

Com base nessa comparação, é possível afirmar que uma parcela da literatura de hoje, destinada ao público infantil, com suas particularidades para atender às crianças em suas especificidades, pode ser considerada uma literatura engajada, tendo como proposta a formação de leitores críticos. Reforça-se que esse é o tipo de literatura escolhida e apresentada na realização desta pesquisa, e que vem sendo cada vez mais ampliada considerando sua relevância para a construção da identidade racial de crianças negras.

Coelho (2000) reforça a importância de que aqueles que vão trabalhar literatura com crianças ou escrever para elas, considerem cada um dos dados extraliterários apresentados. Ao considerá-los como pontos fundamentais a serem observados ela afirma que

tais dados são básicos para o exercício de uma leitura crítica avaliadora dessa literatura nova, que, sem deixar de ser um instrumento de emoção, diversão ou prazer, poderá auxiliar, e muito, a tarefa da Educação, no abrir caminho aos que estão chegando, em direção à nova mentalidade a ser conquistada por todos, em breve tempo... (COELHO, 2000, p. 27)

Estudos realizados sobre a representação do negro na literatura infantil evidenciam que o resultado dessa produção foi a construção de uma identidade negra depreciada. Era uma literatura de autoria branca, escrita por brancos, cuja maioria de suas personagens eram brancas. Assim, a prevalência de modos depreciativos de representação da identidade negra, conforme aponta Brookshaw (1983, p. 13),

Vão instituindo as significações do “ser negro”, no caso, mediante significações do “ser branco”. Portanto, ao agregar ao mundo branco – por meio de personagens – os valores tidos como positivos (beleza, caráter, valentia, inteligência etc.), se constrói, por oposição, não necessariamente afirmada na narrativa verbal ou apresentada na narrativa imagética, a identidade negra como polo oposto – feiura, deslealdade, covardia, ignorância, sexualidade exacerbada, subserviência etc.

O modo como a população branca enxerga os negros e, por vezes, o modo como o próprio negro se vê, é marcado desde a infância pelas histórias em que a negritude era associada a aspectos negativos. A atribuição de valores negativos a detalhes do corpo negro induz a formação de uma baixa autoestima responsável pela disseminação sutil da ideologia do branqueamento difundida em nossa sociedade. Neste sentido, a leitura e interpretação que as crianças fazem das narrativas literárias acabam por construir o que elas entendem por ser negro ou ser branco. Ademais,

Ter vários atributos considerados negativos faz com que a criança negra ou mestiça aprenda desde cedo que é diferente porque portadora de um rosto/corpo/cabelo que a faz pior que as outras crianças: mais feia, mais sem graça, mais pobre, mesmo que não o seja, mais tipo para receber apelidos que a excluem do mundo dos outros diferentes dela. (FONSECA, 2000, p. 103)

A construção da identidade racial e os modos de se enxergar ofertados cotidianamente às crianças negras e brancas ratificam significações sobre a identidade étnico-racial negra em diversas instâncias culturais e sociais. Por este motivo, aqui é destacada a potencialidade da literatura na promoção do respeito às diferenças e combate ao racismo, na construção da identidade

e autoestima de crianças negras, e na valorização da cultura afro-brasileira e africana. Em outras palavras, por meio dela é possível ampliar a visão de mundo, reconhecer a si mesmo e melhorar as relações interpessoais.

Entre estudiosos das várias áreas de conhecimento, a noção de literatura que vem predominando é a de ser ela “um dinâmico processo de produção/reprodução que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política.” (COELHO, 2000, p. 28). Assim, a literatura infantil que até bem pouco tempo foi minimizada e tratada como um gênero menor/secundário, hoje, muito mais que belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer e emoção estéticos, tem como premissa transformar a consciência crítica de seu leitor uma vez que o processo social, cultural e político está em plena expansão e atua sobre sua criação.

Isso altera não apenas a matéria literária (estrutura, forma, linguagem, gênero...), mas também a função do produto literário quanto ao seu aspecto ideológico. Desde sua origem a literatura aparece ligada à função essencial de atuar sobre o indivíduo. E quanto à literatura infantil a essência permanece a mesma. Contudo, as diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza de seu leitor, que neste caso, é a criança.

Para que ela possa contribuir significativamente ao aprendizado, agregando valor à mudança de consciência em relação ao mundo, o(a) educador(a) é uma figura essencial nesse processo, visto que é o mediador da construção do conhecimento. É fundamental que ele(a) pense de forma consciente na sua intencionalidade em relação ao leitor, apresentando um universo literário significativo que estabeleça uma relação e interação com a criança que lê. Afinal, o leitor infantil tende a estabelecer relações de identificação com as obras, especialmente com os protagonistas.

Silveira et al (2012) apontam a estreita relação entre a literatura infantil e o campo pedagógico e, ao analisarem o modo como as diferenças – entendida de forma ampla – vêm sendo tematizadas e representadas nos livros disponíveis para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, salientam que nos últimos anos eles sofreram significativas mudanças na produção decorrentes da emergência da temática da diferença, inclusão e respeito a diversidade na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito escolar.

De acordo com os autores, tais mudanças são reflexo de um “panorama social mais amplo, tanto das lutas de grupos antes subalternizados quanto de mudanças políticas e decisões legais recentes, resultantes ou articuladas a tais lutas” (SILVEIRA et al, 2012, p. 17). A popularização do discurso e das políticas de inclusão, tornou visível uma multiplicidade de sujeitos com demandas e anseios distintos. Assim, “são colocadas em cena diferentes

representações do que significa ter esta ou aquela idade, ser índio, ser negro, ser mulher, ser homem, ser homo ou heterossexual, ter esta ou aquela conformação corporal, estabelecendo-se um vigoroso campo de lutas discursivas” (SILVEIRA et al, 2012, p. 19).

Conforme aponta Debus (2017), antes da Lei nº 10.639/2003 elas eram praticamente inexistentes, além de representarem o negro de forma caricaturada, estereotipada e submissa porque, historicamente, a cultura africana e afro-brasileira esteve silenciada como consequência da colonialidade, que ao subalternizar e silenciar outras formas de conhecimento de povos e sociedades não europeias, definiu a posição das populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus como inferiores na escala humana. Deste modo, embora o número de produções ainda esteja longe do ideal, conseguimos encontrar muito mais referências agora.

Deste modo, os livros de literatura infantil passam a tematizar especificamente situações de racismo, a valorizar a tradição cultural dos países africanos por meio do reconto de narrativas tradicionais africanas, e buscam reverter a história de invisibilidade da etnia negra na composição de personagens centrais. Então, o personagem negro, que era negativamente valorado por meio da exclusão, da marginalização, do estigma e do estereótipo, passa a ganhar voz e reconhecimento. O seu lugar na literatura muda e torna-se então, protagonista.

Quando pensamos em educação, é preciso ressaltar a importância da escola como uma instituição que faz parte da formação cidadã e lembrar que as crianças vão se construindo a partir dos vários referenciais, os quais possuem relação direta também com sua autoestima. Portanto, “o posicionamento dos grupos sobre as questões raciais é aprendido e internalizado desde a mais tenra idade. E, uma vez que isso aconteça, moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir – pensar estigmatizantes” (SOUZA, 2001, p. 61).

Partindo deste princípio, oferecer às crianças um repertório literário em que os livros apresentem protagonistas negros e sejam escritos por autores também negros proporciona a reeducação no que tange à visão estereotipada do negro, o conhecimento de diferentes culturas, possibilita o desenvolvimento da empatia e o aprendizado do respeito pelo outro em suas diferenças. Ademais, a representatividade negra nos livros infantis a partir de um personagem protagonista é importante para reafirmar a autoestima de crianças que possuem as mesmas características fenotípicas e culturais que ele. Conforme apontam Macena e Azevêdo (2020, p. 110),

(...) obras com protagonistas negros alteram o imaginário popular construído através da narrativa de que o negro só serve para o trabalho escravo e que é, muitas vezes, apresentada nos materiais didáticos. O rumo da história se modifica quando ela é contada através dos olhos de quem a vivenciou, possibilitando que os discentes se

vejam em diferentes lugares, dentre eles os de sujeito social, que possui direitos, história e merece ser respeitado.

Esse apontamento vai ao encontro do discurso de Adichie (2019), que advoga sobre a importância da representatividade para que não haja uma história única sobre os diferentes povos, culturas e lugares. A autora alerta para o perigo de que isso aconteça e relembra como se sentia ao ler, quando criança, apenas contos de fadas em que as personagens eram brancas, de olhos azuis e que viviam no frio, sendo ela negra e morando em uma região muito quente. Salienta ainda que sua percepção da literatura mudou somente quando descobriu os livros africanos e percebeu que meninas como ela, com a pele da cor de negra e de cabelos crespos, também podiam existir na literatura. Adichie fala sobre o quanto somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando se é criança. Daí a importância de garantir que todos se vejam incluídos e representados.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais são uma tentativa de ressignificação e valorização da cultura das matrizes africanas com vistas a uma educação antirracista. São documentos que pautam o que por muitos anos ficou de fora nos currículos: a luta dos negros no Brasil e seu papel na formação da sociedade nacional. Neste sentido, Araújo e Amaral (2019, p. 6) afirmam que “a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira tem importância significativa na desconstrução do preconceito étnico e racial”.

A partir dessas políticas de ação afirmativa, os cursos de aperfeiçoamento dos professores e a organização de projetos interdisciplinares relacionados à temática começaram a ser incentivados para que os profissionais da educação se engajem na elaboração de ações concretas que busquem afirmar positivamente a identidade do ser negro, a luta para a reversão da discriminação em sala de aula e, a partir disso, a reversão das desigualdades presentes na sociedade. Silva (2001) aponta que é essencial uma formação consistente sobre as relações raciais brasileiras para o combate ao racismo.

O ensino da cultura africana e da cultura dos afrodescendentes é hoje uma das mais importantes demandas educacionais no Brasil. Todavia, de acordo Cavalleiro (2001, p. 159) promover uma educação antirracista

Não é tarefa fácil, visto que, em muitas situações, teremos que lutar contra a história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa. Precisamos estar bem atentos para não difundirmos visões estereotipadas e preconceituosas não só em relação ao grupo negro, mas também aos demais grupos socialmente discriminados. É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo. Um posicionamento caro diante dos desafios e vontade fazem a diferença.

No que diz respeito à implementação da Lei nº 10.639/2003, como já mencionado, ela aponta a área da literatura como uma das vertentes para que a temática seja abordada em sala de aula, de modo que se produza conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Logo, o livro literário pode ser considerado como um importante aliado às ações pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial para auxiliar na formação de leitores críticos e contribuir para uma educação antirracista devido sua função social e a possibilidade de ampliar a consciência de mundo em todos os níveis e modalidades de ensino.

Ao voltarmos nossos olhos para as crianças menores, é possível constatar que as imagens, as brincadeiras e o lúdico ganham maior importância. São esses aportes culturais que possibilitam a elas se relacionarem com os outros, construir seus conhecimentos, repertórios, suas histórias de vida e possibilidades de existência. Neste sentido, a literatura, que também é parte do universo infantil, constitui-se como um desses aportes culturais, além de ser um dos mais acessíveis e acessados no ambiente escolar.

A literatura infantil permite uma interação rica com as crianças em vários aspectos, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social. Ela possibilita a ampliação de repertórios culturais, a construção de sentidos de pertencimento, novos modos de ver o mundo e, conseqüentemente, de pensar, reagir e viver.

De acordo com Coelho (2000, p. 11), a literatura vem sendo redescoberta como um grande “espaço de convergência das multilinguagens que se cruzam no cenário contemporâneo”. Considera ainda que, por meio da literatura, o indivíduo tem a “oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.”

Para a autora, especialmente a literatura infantil, muito mais que fonte de prazer e encantamento, é um importante instrumento de (trans)formação uma vez que sua matéria é a palavra, o pensamento, as ideias e a imaginação. Nas palavras de Simões e Junqueira (2014, p. 13), a formação para uma leitura crítica é capaz de fomentar na criança o seu protagonismo, dando a ela a “[...] oportunidade para que conheça a si própria como produtora de sentidos de/em sua leitura”. Além disso, Araújo e Dias destacam o seguinte apontamento:

[...] a educação literária compreende que a formação de leitoras e leitores, processo iniciado na educação infantil, deve tomar como princípio a necessidade de que as “[...] crianças partilhem o prazer de tomar contato com bons textos e bons livros e sintam que esse prazer contribui para que se reconheçam e sejam reconhecidas como pertencentes àquela comunidade” (DALVI, 2013, p. 127). E isso inclui, “[...] um ensino de literatura que prime pela diversidade e pela inclusão de todos os grupos étnicos e sociais em seu bojo” (DALVI, 2013, p. 137). (ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 3)

Compreende-se, deste modo, que o trabalho docente voltado à educação para as relações étnico-raciais e para o reconhecimento e valorização da identidade racial de crianças negras têm na literatura uma importante aliada. A literatura infantil, quando bem selecionada, “representa um produto cultural que estabelece mediação entre o real e o ficcional, de modo a contribuir para que as crianças pretas possam experienciar sua humanidade tantas vezes negada no plano real” (ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 10).

Acrescenta-se ainda que para além da contribuição para o (re)conhecimento racial de crianças negras por meio da representatividade, da ancestralidade e da cultura africana, a literatura infantil afro-brasileira é capaz também de plantar a semente da valorização e do respeito às diferenças em crianças não negras. Esse é um aspecto relevante, pois oportuniza discussões acerca de identidades raciais para a formação de educandos que saibam interagir respeitosamente e que sejam politicamente engajados contra o racismo na sociedade a qual estão inseridos.

É importante ressaltar, todavia, que essa seleção bem feita e criteriosa aponta para a necessidade de uma formação docente com conhecimento e repertório literário que contemple a diversidade étnico-racial. Neste sentido, com vistas a colaborar nos processos formativos de professoras e professores e ajudar a pensar em outras possibilidades de trato pedagógico das diferenças Étnico-Raciais como projeto de uma educação antirracista, Araújo e Dias (2019) buscaram em pesquisas acadêmicas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado e na literatura infantil, aquelas que evidenciassem experiências sobre/de crianças pretas.

As pesquisas selecionadas tinham como característica em comum apresentar os discursos de crianças sobre a questão racial e suas identidades, manifestando-se diante de repertórios estéticos e culturais africanos e afro-brasileiros, em diálogo com suas visões de mundo, bem como de professoras e familiares. Dentre elas destacam-se o estudo de Ramos (2007), Sousa; Croso (2007), Cechin; Silva (2014), Silva (2016), Dias (2017), cujos objetivos e constatações estão especificadas no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Pesquisas reunidas e analisadas por Araújo e Dias (2019)**

Estudo	Objetivos	Constatações
FAZZI (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir um tipo ideal de criança preconceituosa, salientando a natureza dos estereótipos constituintes das relações inter-raciais e caracterizando o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A beleza é um critério preponderante na classificação racial de crianças, que tem a ver com os cabelos, outras com a cor de pele e com os olhos.</li> </ul>

	comportamento, que, do ponto de vista de um sociólogo, pudesse ser identificado como preconceituoso.	
RAMOS (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as influências exercidas por protagonistas negras de obras literárias em crianças de turmas de progressão de duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A repercussão positiva entre o público leitor e a literatura infantil com protagonistas negras;</li> <li>Após o contato com produções literárias infantis com temática da cultura africana, a imagem negativa associada a África, muitas vezes relacionadas à miséria, foi modificada;</li> <li>As potencialidades da educação literária para a formação leitora crítica das crianças, contribui não somente para a construção ou fortalecimento de traços identitários, especialmente para as crianças pretas, mas também – em relação a todas as crianças – para o alargamento do olhar sobre o mundo.</li> </ul>
SOUSA; CROSO (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coletar subsídios para gerar recomendações que favorecessem a implementação da lei 10.639/03, bem como averiguar as possibilidades e desafios inerentes a isso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há demanda por parte das crianças de aprender sobre continente africano por meio das pessoas que o constituem, pelos costumes, singularidades, diferenças e não pelos fatos históricos estáticos, e o quanto que esse debate indica a urgência de uma educação voltada para as relações étnico-raciais;</li> <li>Discrepância entre as demandas apresentadas pelas crianças e as práticas pedagógicas com elas realizadas devido ao não-conhecimento docente.<sup>8</sup></li> </ul>
CECHIN E SILVA (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar como os discursos de crianças entre sete e oito anos “[...] são produzidos e tramados [...] na sua relação com as bonecas, referentes às diferenças de etnia e características fenotípicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os significados atribuídos às bonecas negras e brancas podem ser disputados e dependem, em muito, das experiências que as crianças adquirem nos diversos espaços, para além do âmbito escolar;</li> <li>A brincadeira com bonecas tem sido um fértil momento em que as crianças falam e permitem refletir sobre suas experiências acerca da vida e dos grupos étnico-raciais aos quais pertencem;</li> <li>A predominância das falas ressalta um quadro negativo.</li> </ul>
SILVA (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as ações formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação Curitiba (PR), em que medida a política de</li> </ul>	

<sup>8</sup> Durante uma atividade com as crianças de cinco anos, uma das professoras explicou-lhes que a utilização do termo negro para se referir às pessoas não era correto e recomendava, portanto, um jeito certo: “Não é negrinha, é morena que fala, e o menino é branco, cor de pele” (Souza; Croso, 2007, p. 52)

	<p>formação continuada cumpria as determinações legais que estabeleceram a educação das relações étnico-raciais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não-conhecimento de docentes sobre os pertencimentos étnico-raciais da população brasileira;<sup>9</sup></li> <li>• Ainda que dotada de intenções aparentemente positivas, a produção de discursos de autoridade pelo docente, produzidos com posições equivocadas sob uma perspectiva racista, impacta as identidades infantis criando, especialmente, para as crianças pretas, extrema dificuldade de reconhecimento positivo de seu pertencimento étnico-racial;</li> <li>• Em discursos como os observados as crianças brancas também são atingidas pois, ao não sofrerem interdição na constituição de suas identidades, constroem um sentimento de superioridade racial, intelectual, estético e cultural;</li> <li>• Os limites da professora advêm dos modos como o racismo se configura na sociedade brasileira, caracterizado por uma etiqueta racial.</li> </ul>
<p>DIAS (2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como as relações raciais se expressavam no cotidiano de crianças pré-escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tema raça/cor é pouco explorado com consistência, o que gera insegurança e uma necessidade de medir as palavras para não soar preconceituosa, ratificando, desde muito cedo, a etiqueta racial presente nos discursos das pessoas em contexto brasileiro;</li> <li>• A escuta das crianças é a responsável por indicar a constante necessidade de se pensar nas suas subjetividades, seus corpos e modos de existir.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas informações apresentadas em Araújo e Dias (2019, p. 1-22)

Já com a produção literária infantil que aborda a temática da cultura africana e afro-brasileira, a proposta era captar “elementos positivos que reafirmam nas vozes das crianças pretas – desta vez ficcionais – possibilidades enriquecedoras para a educação literária que, por consequência, incide na ampliação de referenciais culturais e de mundo” (ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 10) de modo que, com o entrelaçamento dessas vozes, seja possível incitar histórias mais cheias de vida às todas as crianças.

O estudo das autoras aponta que, se por um lado literatura infantil é um caminho para a construção, no espaço escolar, de um ambiente que possa propiciar a produção de

<sup>9</sup> Observado numa passagem observada pela pesquisadora, quando professora e crianças de quatro e cinco anos conversavam: “– Ele é preto eu sou branco e você é loira, né prof.!” E a resposta foi: “– Não... eu sou morena... você é moreno... e ele também é moreno!” (Silva, 2016, p. 17).

subjetividades e identidades positivas por meio do respeito e reconhecimento, por outro evidencia a necessidade de que produzam escutas ativas que observem os dramas e conflitos enfrentados pelas crianças, especialmente pretas. Além disso, no tocante aos processos formativos de docentes,

[...] elas denunciam, alertam e constroem, evidenciando o quanto, acerca da educação das relações étnico-raciais, não é mais possível improvisar. É necessário e urgente “[...] desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 6). E isso não pode se reduzir “[...] a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros” (Brasil, 2004, p. 6), seja na cultura, na história, na economia ou na educação. Essas vozes ecoam reivindicando que a educação literária se apresente como aliada à superação de práticas pedagógicas improvisadas, por ser ela um campo privilegiado e dotado de ferramentas adequadas ao trabalho com o texto literário de modo enriquecedor e ampliador dos referenciais culturais de mundo. A literatura infantil aciona o olhar lúdico, imaginativo e de fruição (Gouvea, 2007), mas por representar também um “[...] fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade” (Dalvi, 2013, p. 130), ela fornece subsídios consistentes à educação das relações étnico-raciais. Por isso a necessidade de uma formação docente continuada e adequada sobre o trabalho com literatura que “[...] não menospreze o caráter dialético das obras [...] como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente, abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura” (Dalvi, 2013, p. 130). (ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 18)

No que se refere a formação de educadores para o combate ao racismo, Silva (2001) já apontava que embora haja iniciativas de inclusão da temática nos currículos escolares, também há a falta de formação docente para discuti-la em sala de aula. Esses apontamentos vão de encontro aos feitos por Munanga (2005, p. 15), que ao tratar sobre a falta de preparo de docentes para lidar com as questões raciais em sala de aula destaca que

alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

De acordo com Munanga, a educação é capaz de oferecer subsídios para que os mitos de superioridade e inferioridade introjetados pela cultura racista sejam questionados e desconstruídos. No entanto, é necessária a “transformação de nossas cabeças de professores”

como uma tarefa preliminar de uma importância para que se possa contribuir no processo de construção da democracia.

Para que isso ocorra de modo que não sejam reproduzidos equívocos ou estereótipos, ou seja, para reverter de maneira positiva a discriminação racial e as desigualdades por ela geradas é necessário, portanto, profissionais capacitados. Essa é uma tarefa essencial uma vez que atuam no processo pedagógico de ensinar e aprender.

### 3 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

*“A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.”*

*Chimamanda Ngozi Adichie (2019)*

#### 3.1 Contexto da pesquisa e caminhos metodológicos

A metodologia de pesquisa inclui a indicação do tipo de estudo, escolha das estratégias mais adequadas para o desenvolvimento da pesquisa, a identificação dos sujeitos e sua relação com o problema de pesquisa, além da forma como os dados são gerados e analisados. A partir disso, a metodologia utilizada pautou-se em autores como Gil (2010), Thiollent (1985), Franco (2005), entre outros, que trazem contribuições relevantes acerca da pesquisa qualitativa na modalidade pesquisa-ação.

Inicialmente foram realizadas leituras exploratórias sobre a temática em enfoque, definido o problema de pesquisa em que o estudo recai e escolhida a abordagem que melhor se adequa para explorá-lo, com a finalidade de construir um suporte teórico que sustente o trabalho empírico. Sendo assim, neste capítulo são apresentadas as contribuições teórico-metodológicas utilizadas no processo de pesquisa, os sujeitos participantes e o contexto no qual as reflexões ocorrem, os instrumentos escolhidos, bem como são descritas suas etapas.

A abordagem utilizada neste estudo preocupou-se não somente com os resultados, mas também com os processos e dessa forma aproximou-se daquilo que se define na literatura como uma pesquisa-ação que se caracteriza por ser realizada em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 14).

As informações obtidas ao longo do estudo, tanto por meio dos formulários quanto por meio das conversas realizadas durante o curso de extensão, foram analisadas e interpretadas à luz dos elementos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; 2012), em que se estabeleceu uma relação dialética entre a linguagem e as práticas sociais. Em outras palavras,

entre os discursos do grupo de docentes participantes da pesquisa, suas ações nas vivências cotidianas e práticas pedagógicas.

De acordo com Fairclough (2001; 2012), o discurso é uma prática social carregada de significados, o meio pelo qual o ser humano, para além de refletir e representar a realidade, age sobre ela e a constrói nas relações estabelecidas com outros sujeitos. Neste sentido, a relação entre o discurso dos sujeitos e a estrutura social que os cerca possibilita a construção de suas referências identitárias, são essenciais na construção das relações sociais entre eles e deles com as estruturas sociais, além do processo de construção do sistema de saberes e crenças, ou seja, da percepção, interação e produto de tais relações.

Para tanto, buscou-se compreender como esses docentes representam em seus discursos suas próprias identidades e experiências em relação à questão da identidade racial negra, pertencimento racial e racismo; como se dá a troca com os pares no ambiente escolar, considerando suas concepções e limitações em colocar à temática racial em prática; como essa troca interfere em sua atuação e quais as expectativas frente à proposta do curso de extensão e do material produzido à muitas mãos, considerando os mais diversos contextos educacionais.

Assim, o discurso dos docentes será analisado considerando suas experiências particulares e a análise da situação presente de forma coletiva com outros sujeitos, ou seja, seu papel como docente, como sujeitos sociais que interagem numa sociedade racista e também como agentes ativos nos processos de mudança social e cultural frente à hegemonia eurocêntrica que mantém o racismo estrutural e estruturante dentro e fora do espaço escolar.

Busca-se, neste sentido, uma reflexão coletiva sobre a questão racial presente na sociedade, sobre a educação para as relações raciais e como viabilizar a prática em sala de aula a partir de novos discursos que desafiem e rompam com os discursos hegemônicos ainda presentes na contemporaneidade.

De acordo com Gil (2010), as pesquisas são delineadas mediante um processo que envolve inúmeras fases e escolhas metodológicas, uma vez que se referem aos mais diversos objetos de estudo e possuem objetivos muito diferentes. Deste modo, cada tipo de pesquisa tem um porquê, e para cada uma delas existem etapas específicas que devem ser seguidas considerando o problema de pesquisa, a relação entre pesquisador e campo de estudo, os instrumentos de geração de dados, como a análise é realizada e o modo como os resultados são interpretados.

Partindo deste princípio, é importante deixar claro que para que as investigações científicas se apresentem de maneira eficiente, além de outras questões, faz-se necessário que a escolha da metodologia não seja feita de forma aleatória, mas que considere a especificidade

do objeto de estudo, os objetivos da pesquisa, as hipóteses de investigação e as características específicas do público-alvo.

Feitas essas considerações e considerando os métodos definidos para a geração dos dados da pesquisa, os procedimentos utilizados em sua análise e interpretação, além da dinâmica do relacionamento pesquisador-situação pesquisada, ressalta-se que essa se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e delinea-se como pesquisa-ação. Tal escolha fundamenta-se na preocupação de que pesquisa e ação caminhem juntas, e que pesquisador e sujeitos da pesquisa estejam envolvidos de modo cooperativo e participativo, para a possível solução de problemas coletivos que vivenciam na busca por uma ação transformadora (THIOLLENT, 1985).

Franco (2005, p. 489), em consonância com a escrita de Barbier (2003, p. 59), aponta a pesquisa-ação como o mergulho na práxis do grupo social em estudo, onde ocorre um processo único de reconstrução racional pelo ator social e cujas mudanças são negociadas e geridas no coletivo. Macke (2006, p. 223) reforça que na pesquisa-ação o “envolvimento dos participantes no processo de mudança faz com que eles pensem e reflitam sobre o que estão fazendo”.

Como já foi dito ao longo deste texto, um país no qual o racismo é uma realidade cotidiana para a maioria de sua população, é de fundamental importância dialogar com docentes que atuam nos anos iniciais sobre o uso da literatura infantil afro-brasileira como instrumento de formação antirracista.

A pesquisa-ação tem como característica participação proativa dos grupos sociais num processo de reflexão e de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito a partir aprendizado interativo e colaborativo com vistas ao empoderamento, mobilização e fortalecimento comunitário para a transformação social. No caso desta pesquisa se procurou despertar os participantes para uma questão que muitas vezes fica num plano secundário, os livros e personagens utilizados na formação literária dos estudantes dos anos iniciais.

Conforme afirmam Toledo; Jacobi (2013), ela não se limita a uma simples divulgação de informações ou consulta popular, mas sim do envolvimento dos sujeitos da pesquisa num processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas. Ainda segundo os autores,

Essa interação e troca de saberes favorece ainda o fortalecimento dos indivíduos como sujeitos sociais e a tomada de consciência (...). No decorrer desse processo constroem-se não só conhecimentos individuais ou coletivos, mas também novas habilidades e atitudes que propiciarão a ressignificação de valores e a transformação de situações indesejadas. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 162-162)

David Tripp (2005) aponta que a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto porque, embora haja um planejamento prévio, diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa em função das demandas encontradas. Em adição, Toledo; Jacobi (2013, p. 166) consideram que “por fundamentar-se no diálogo de saberes entre os diversos sujeitos envolvidos e caracterizar-se como um sistema metodológico aberto em constante construção e reconstrução, possibilitando a combinação de instrumentos de pesquisa dialéticos e não dialéticos (...)”.

Conforme afirma Thiollent (1985), na pesquisa-ação há um ponto de partida, que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, referindo-se à divulgação dos resultados, mas nesse ínterim haverá uma multiplicidade de caminhos em função das diferentes situações diagnosticadas ao longo do processo. Assim, é a dinâmica de relacionamento entre pesquisador, situação pesquisada e suas demandas que definem efetivamente o curso da pesquisa.

Para Tozoni-Reis (2007), uma das características mais importantes da pesquisa-ação é a estreita relação entre pesquisa e educação, já que a troca de saberes no decorrer do processo de interação contribuirá para a produção de novos conhecimentos a todos. De caráter reflexivo, pretende estimular a autonomia, a busca de soluções coletivas para a mediação de situações de conflito, o desenvolvimento de práticas cidadãs e de empoderamento dos sujeitos por meio da construção dialógica de saberes (TOLEDO; JACOBI, 2013).

Com base no contexto da pesquisa e nas reflexões aqui apresentadas, evidencia-se o uso da pesquisa-ação como extremamente adequado ao estudo, vez que a proposta é produzir um material com a colaboração dos docentes participantes do curso para intervir e receber as trocas com esses sujeitos. Assim, visa a (re)construção de conhecimentos dos docentes participantes da pesquisa sobre a literatura infantil afro-brasileira por meio da observação, da reflexão crítica e coletiva sobre sua prática e sobre a realidade social na qual estão inseridos para que nela possam intervir, transformando-a a partir da valorização da diversidade étnico-racial e por possibilitar o sentimento de pertencimento étnico-racial, a construção da identidade racial de crianças negras e a elevação da autoestima desses meninos e meninas nos anos iniciais.

É oportuno destacar que a combinação entre a metodologia da pesquisa-ação e a análise crítica do discurso permitirá articular, de modo bastante rico, as experiências pessoais e profissionais tanto da pesquisadora quanto dos docentes participantes da pesquisa com relação à questão racial, por meio da interação entre ambas as partes e das reflexões realizadas durante sua realização, tendo em vista a construção e consolidação de novos conhecimentos que sirvam de base para novas construções sociais em suas várias dimensões.

Assim, pontua-se que, tais percepções e experiências são variáveis tendo em vista, por exemplo, a própria identificação étnico-racial; o fato de esses docentes terem ou não filhos, o que de certo modo impacta na forma como a infância é percebida; além do modo como o contato com estudos e referenciais teóricos acerca da temática racial possibilita novos olhares que caminham para uma perspectiva decolonial da educação.

### **3.2 Algumas considerações metodológicas sobre a primeira etapa da pesquisa de campo: conhecendo o perfil docente dos anos iniciais e tecendo sentidos**

A pesquisa em campo se desenvolveu em três etapas e teve como ponto de partida a metodologia *Snowball* ou “Bola de Neve” (BALDIN; MUNHOZ, 2011; VINUTO, 2014) como uma ferramenta para a identificação e seleção dos participantes. A primeira etapa teve como objetivo realizar uma sondagem para coletar dados que identificassem algumas especificidades e demandas de docentes que atuam nos anos iniciais no que diz respeito à temática deste estudo, e também para melhor organizar o Curso de Extensão “*Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista*”, vinculado à Coordenadoria de Extensão do Colégio Pedro II, que constitui a terceira etapa da pesquisa em campo.

Para realizar essa sondagem, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi um formulário *online*, elaborado no *Google Forms*, com 30 questões semiabertas, a fim de verificar o ponto de vista dos docentes sobre a importância do uso da literatura infantil (especialmente com protagonistas negros) em sala de aula, a utilização ou não de livros de literatura infantil afro-brasileira em sua prática profissional, suas experiências a respeito desse tipo de literatura, seu repertório literário e o trabalho realizado com as crianças das séries iniciais, além do conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003.

Esse formulário foi aplicado em dois momentos: na primeira e na segunda etapa da pesquisa em campo. Na primeira, ele foi compartilhado por meio de redes sociais como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*, com um convite para que docentes atuantes em turmas de anos iniciais pudessem respondê-lo e compartilhá-lo com demais colegas, no sentido de promover maior alcance e contribuir para o desenvolvimento do estudo. Além disso, foi sinalizado que o curso mencionado seria oferecido no mês de novembro/2021 e que, na ocasião da abertura das inscrições, embora fosse divulgado nas redes sociais oficiais do Colégio Pedro II, o *link* seria enviado para o *e-mail* registrado durante o preenchimento do formulário de sondagem, de modo que pudessem se inscrever e dele participar, se assim desejassem.

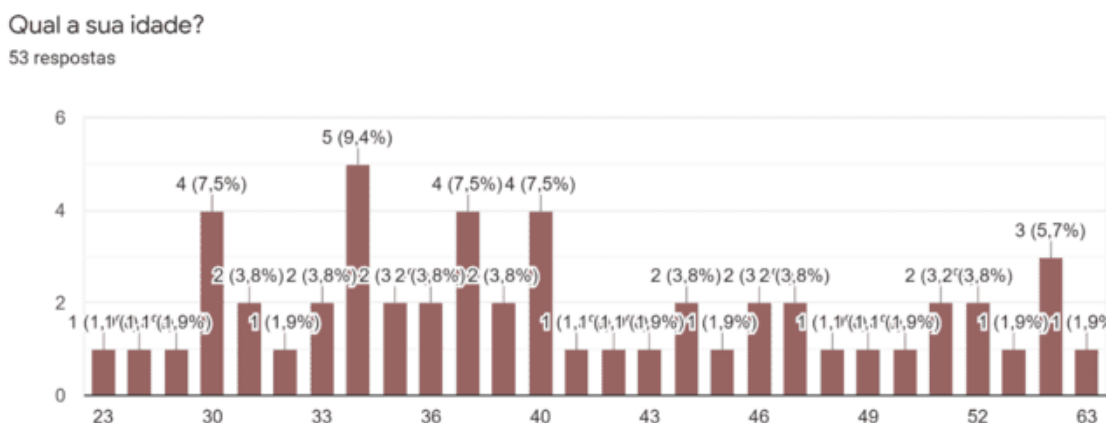
A proposta deste trabalho ressalta a necessidade de que as discussões a práticas pedagógicas em torno da educação para as relações étnico-raciais sejam feitas ao longo de todo ano letivo, conforme prevê a Lei nº 10.639/2003. Entretanto, é inegável que há um engajamento maior voltado para a temática ao longo do mês de novembro, o que poderá ser verificado mais adiante a partir de alguns relatos de docentes.

O formulário de sondagem foi dividido em quatro partes. Na primeira, foram apresentadas algumas informações sobre tempo médio gasto para respondê-lo, objetivo, organização das questões, sobre o curso que seria oferecido posteriormente, que receberiam um *e-mail* quando fossem abertas as inscrições para que pudessem se inscrever, se assim desejassem, e que não havia gabarito para as respostas.

A segunda parte teve como foco identificar o perfil docente e, a partir disso, refletir sobre quem eram e de que lugar se manifestavam. A terceira, teve como foco a compreensão de sua formação e trajetória acadêmica. Já na última, buscava-se coletar informações que permitissem correlacionar e fazer uma reflexão entre a literatura infantil afro-brasileira, a prática pedagógica e o currículo, no sentido de perceber como é o trabalho realizado no cotidiano escolar e os desafios enfrentados.

Conforme é possível observar nos Gráficos 1 e 2, este formulário foi respondido por um total de cinquenta e três docentes, de 23 a 63 anos, sendo 52 mulheres e 1 homem. Do total de respondentes, 52,8% (28) estão na faixa de 30 a 40 anos.

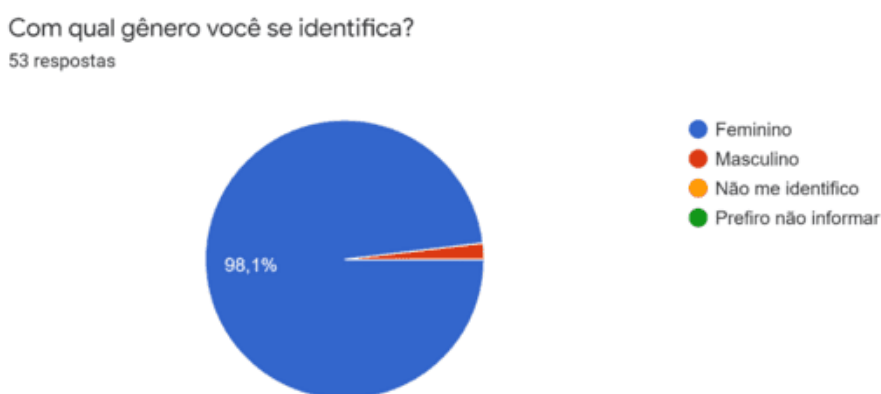
**Gráfico 1 – Idade dos respondentes**



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Em relação à idade, é possível observar que os dados foram coletados com um grupo bastante heterogêneo, o que possibilitou uma variedade de experiências e reflexões acerca da temática, além de demonstrarem consonância com o Censo Escolar 2020. O resumo técnico deste documento aponta que as faixas etárias com maior concentração de docentes são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos.

### Gráfico 2 – Gênero dos respondentes



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Já no que diz respeito ao gênero, sendo a grande maioria do sexo feminino, os dados também reafirmam os do INEP. O Censo da Educação Superior 2019 aponta que 72,2% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 27,8% são do sexo masculino. É interessante destacar que, ainda hoje, temos poucos professores homens atuando nos anos iniciais, em disciplinas de núcleo comum. Quando ocorre, geralmente atuam em áreas específicas como Música, Educação Física, Artes, etc.

Os dados dos Gráficos 1 e 2 refletem o modo como o perfil desses docentes afeta o segmento dos anos iniciais. A exemplo, a predominância de mulheres quando associada às relações de gênero e o papel atribuído hegemonicamente a elas tendeu, no passado, a direcionar a relação docente/estudante e o modo como os conhecimentos eram transmitidos/construídos e vistos socialmente. Hoje, a atuação de mulheres mais jovens no segmento e as novas percepções das relações de gênero têm, pouco a pouco, modificado esse quadro ao interferir nos processos de ensino e aprendizagem e na construção de novos olhares e percepções.

Ressalta-se, portanto, que embora já faça um tempo que homens e mulheres desempenhem o mesmo papel em inúmeras atividades profissionais, o campo da educação

básica ainda é notadamente feminizado, principalmente no que tange à Educação Infantil e Ensino Fundamental I, conforme aponta o Censo Escolar 2020:

As professoras são maioria em todas as etapas da educação básica. Elas correspondem a 96,4% da docência na educação infantil, a 88,1% nos anos iniciais e a 66,8% anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,8% do corpo docente é composto por mulheres. (INEP, 2021)

De acordo com Auad (2017), isso é reflexo de paradigmas clássicos que ainda veem o magistério enquanto profissão feminina e contam com as tradicionais representações sobre as mulheres, apoiando-se na tríade mulher-mãe-professora.

Ao discutir sobre a história das mulheres no Brasil e o processo de feminização do magistério, Louro (2020) também destaca o fato dessa profissão ter sido vista pela sociedade como uma atividade em que elas poderiam exercer suas qualidades “naturais”, cuidando e educando, já que a atividade docente era vista como uma extensão da maternidade:

Afirmavam que as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2020, p. 450).

Na identificação étnico-racial (Gráfico 3), a maioria dos respondentes se identificou como pardos ou pretos, correspondendo ao percentual de 66% (35), o que pode refletir também o processo crescente de autorreconhecimento de suas origens raciais por parte dos grupos dominados.

### Gráfico 3 – Identificação étnico-racial dos respondentes



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Ainda no que diz respeito a identificação étnico-racial dos docentes, é importante considerar a possibilidade que implique em posicionamentos mais críticos em relação ao tema da pesquisa, tanto na reflexão sobre as questões raciais e o racismo presente dentro e fora do espaço escolar, quanto na empatia e engajamento para construção da identidade racial de crianças negras e na luta antirracista.

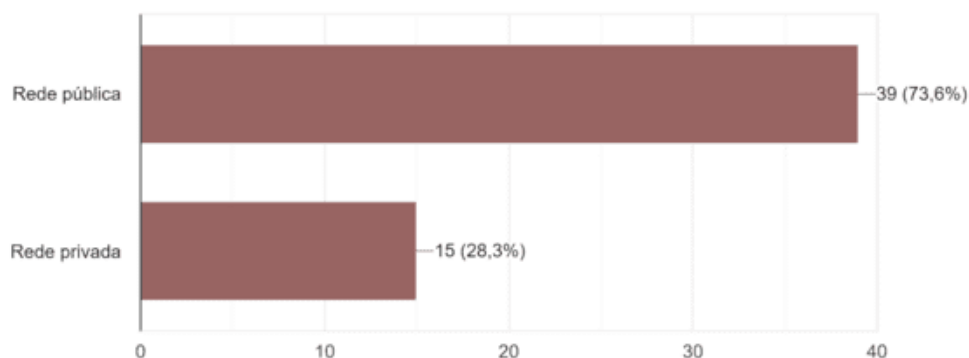
Outra reflexão possível, é que se a faixa etária das que se identificam como negras é mais baixa, pode indicar uma consequência das ações afirmativas que ampliam o acesso das mulheres negras ao ensino superior, em especial a adição das cotas raciais no ensino superior a partir de 2003.

Os dados coletados pelo formulário de sondagem aplicado nessa primeira etapa da pesquisa em campo apresentaram também algumas características no que diz respeito à atuação e formação acadêmica dos respondentes, conforme é possível observar nos Gráficos 4, 5, 6 e 7.

Em relação à rede de ensino de atuação, a maioria indicou possuir vínculo de trabalho em escolas da rede pública. Este é um dado relevante para a pesquisa, visto que nas escolas públicas brasileiras a maioria da clientela é negra (INEP, 2021).

### Gráfico 4 – Rede de atuação dos respondentes

Atua em qual (is) rede (s) de ensino?  
53 respostas



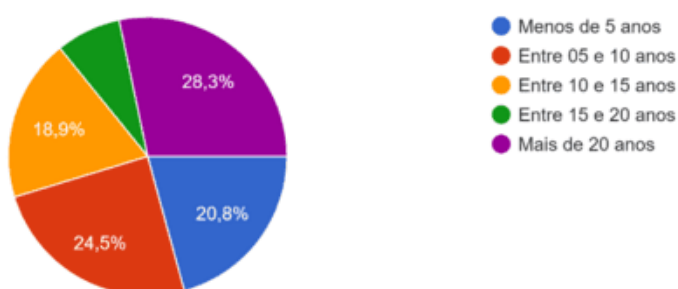
Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

No que se refere à regência em turmas dos anos iniciais, no geral, o tempo de atuação esteve situado entre docentes que possuem mais de 20 anos e docentes que possuem entre 5 e 10 anos de experiência neste segmento de ensino. É interessante observar que o perfil respondente foi composto, deste modo, tanto por docentes que vivenciaram o processo de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para a Lei nº 10.639/2003 quanto por docentes que iniciaram sua atuação profissional no período posterior à sua implementação.

Tais dados indicam, portanto, que ambos os grupos vivenciaram esse processo de transformação que legisla sobre a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, seja como profissionais, ou enquanto estudantes.

### Gráfico 5 – Tempo de atuação dos respondentes

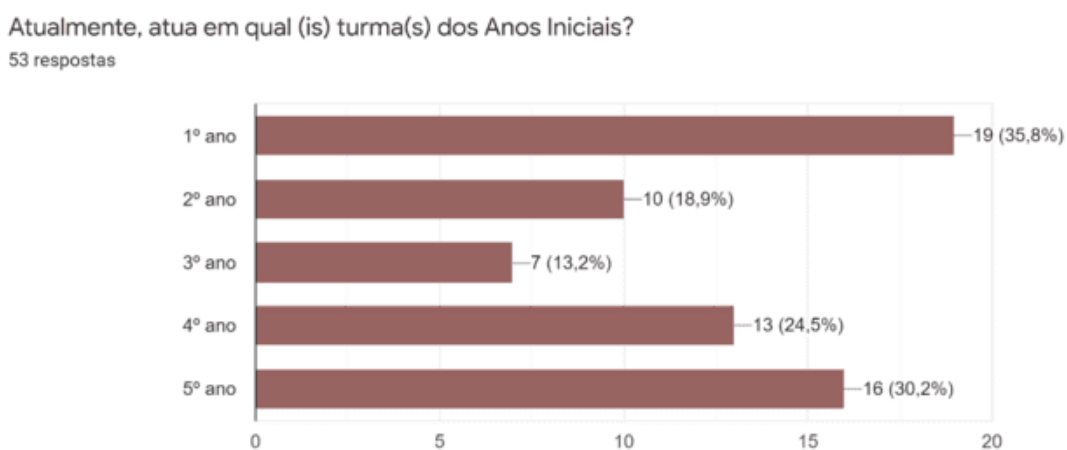
Quanto tempo de atuação como regente em turmas dos Anos Iniciais?  
53 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Além disso, foi evidenciada que a atuação ocorre majoritariamente em turmas de 1º e 5º anos, embora alguns docentes tenham respondido que atendem, concomitantemente, turmas de 4º e 5º anos ou mesmo todos os anos de escolaridade deste segmento de ensino. Para a pesquisa, esse dado constitui-se como um fator interessante, uma vez que estas turmas representam os dois extremos dos anos iniciais, com características bem distintas em diferentes aspectos no que tange direcionamentos da prática pedagógica com as crianças, como, por exemplo: autonomia, interesses, percurso leitor, repertório, entre outros.

**Gráfico 6 – Turmas em que os respondentes atuam**



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

O Gráfico 7 apresenta dados interessantes sobre a formação acadêmica. Treze docentes responderam que possuem graduação e trinta e dois, pós-graduação em nível de especialização (*lato sensu*). Além disso, embora o quantitativo tenha sido pequeno, houve ainda quem respondeu possuir mestrado, doutorado e doutorado em andamento, o que aponta para uma característica recente do magistério, que é a busca pela qualificação profissional.

### Gráfico 7 – Nível de formação acadêmica dos respondentes



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Num diálogo crítico com a faixa etária dos docentes e com as respostas apresentadas no Gráfico 3, que diz respeito à identificação étnico-racial, onde dos 26,4% (14) que se autodeclararam pretos, 4 possuem graduação, 8 possuem especialização e 2, mestrado; e dos 39,6% (21) que se autodeclararam pardos, 6 possuem graduação, 13 possuem especialização e 2, mestrado, pondera-se também que esses dados podem indicar uma consequência das ações afirmativas que ampliam o acesso de negros (pretos e pardos) ao ensino superior (SILVA, 2020).

Outra questão que, mesmo não se constituindo como objeto desta pesquisa, merece destaque, é o fato de haver respondente apenas com nível médio como formação acadêmica, algo ainda presente no corpo docente dos anos iniciais da educação básica.

Quando se trata da formação acadêmica entre docentes que atuam nos anos iniciais, cabe ressaltar a relevância da qualificação profissional adequada daqueles que são responsáveis pela promoção da aprendizagem neste segmento de ensino, momento crucial da trajetória do estudante, para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante.

Ao longo dos últimos anos, as estatísticas demonstraram a evolução no grau de escolaridade docente. Deste modo, no comparativo entre os anos de 2016 e 2020, o número de pós-graduados subiu de 34,6% para 43,4%. Além disso, esse aumento também pode ser percebido no que diz respeito à formação continuada, partindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020.

Cabe lembrar que essa política de formação continuada – que se reflete no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) – é realizada num contexto novo em que as demandas raciais fazem parte do debate. Isso não significa, entretanto, que não haja tensões: o status quo hegemônico continua presente e orienta, nos últimos anos, diversas políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

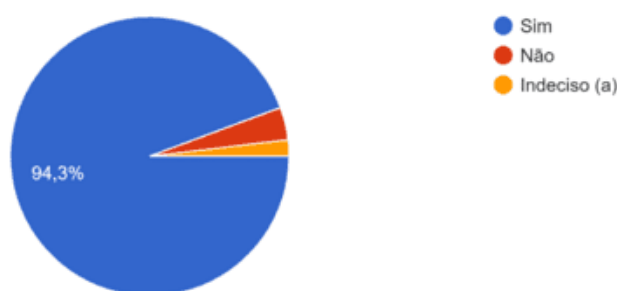
Essa elevação tende estar ou pode estar relacionada a uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, que diz respeito à pós-graduação e à formação continuada dos docentes da educação básica. Deste modo, conforme aponta o documento, a Meta 16 busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores até o último ano de vigência do plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Com o intuito de coletar informações mais específicas para a organização das propostas a serem discutidas no Curso de Extensão, os docentes foram perguntados sobre o conhecimento ou não acerca da Lei nº 10.639/2003 e se possuíam alguma formação na área de literatura infantil.

No Gráfico 8 é possível verificar que, embora o maior percentual de docentes tenha indicado conhecer a Lei, ainda há aqueles que a desconhecem mesmo decorridos 19 anos de sua implementação. Conforme aponta Gomes (2008), muitos são os desafios e obstáculos à sua efetiva implementação, dentre os quais podem ser destacados o desconhecimento e a necessidade de investimento na formação inicial e continuada docente sobre a temática étnico-racial.

### Gráfico 8 – Conhecimento dos respondentes acerca da Lei nº 10.639/2003

Você conhece a Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino ...de da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"?  
53 respostas

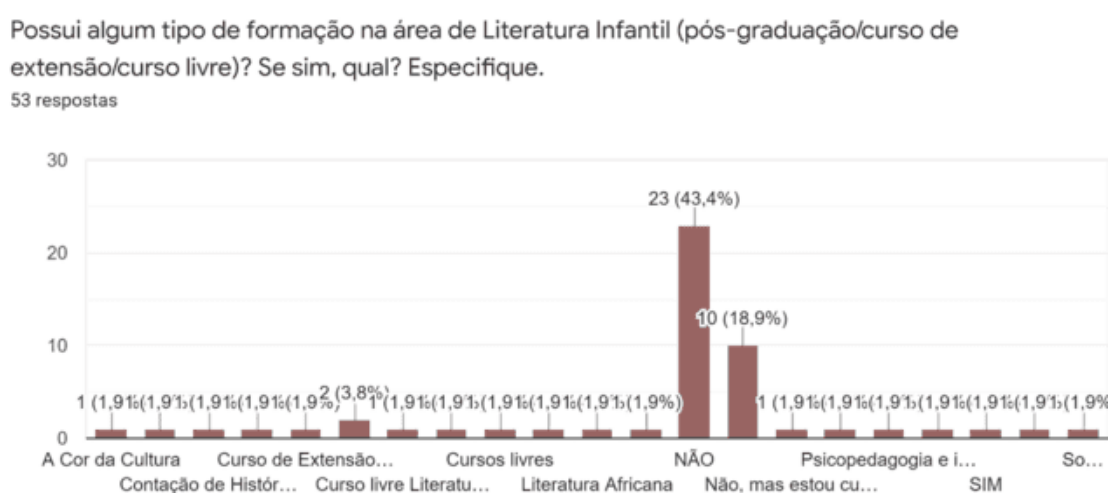


Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Uma análise individual dessas respostas permitiu identificar que dos 5,7% (3) docentes que declararam não conhecer ou a indecisão sobre o conhecimento da Lei nº 10.639/2003, dois atuam na rede privada de ensino.

No gráfico 9, um ponto a observar é que apesar de apenas vinte docentes terem respondido que possuem algum tipo de formação na área de literatura infantil, 11,4% desse quantitativo indicou que a atividade de formação continuada (como especialização, capacitação, aperfeiçoamento ou extensão) foi sobre relações étnico-raciais.

### Gráfico 9 – Formação dos respondentes na área de literatura infantil



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

As informações coletadas na segunda e terceira partes do formulário de sondagem permitiram traçar um quadro das possíveis características de quem participaria do Curso de Extensão e o caminho inicial a ser seguido nas discussões propostas. A partir delas, teve-se em mente que seriam, no geral, docentes de meia-idade, majoritariamente mulheres, em sua maioria se identificando como não brancas, com matrículas públicas, pós-graduadas em nível de especialização, que estavam avançando no processo de qualificação, tinham conhecimento da Lei nº 10.639/2009 e apresentavam também algum interesse na utilização da literatura infantil na educação para as relações étnico-raciais.

### 3.3 O perfil docente dos participantes do curso: considerações sobre a segunda etapa da pesquisa

A segunda etapa da pesquisa em campo manteve o uso da técnica de amostragem nomeada como “Bola de Neve”, com a divulgação e o processo de realização das inscrições do curso proposto. A pesquisa buscou nele respostas para a pergunta: de que maneira os livros de literatura infantil podem ser um instrumento de representatividade da criança negra e na luta antirracista?

Deste modo, a pesquisa foi conduzida com a aplicação do curso *Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista*, para validação do produto educacional *Literatura infantil afrorreferenciada: olho e me reconheço* pelos docentes participantes da pesquisa.

O curso foi oferecido na modalidade *online*, de forma gratuita, com emissão de certificado pela Coordenadoria de Extensão do Colégio Pedro II e teve como carga horária o total de 20h, divididas entre propostas síncronas e assíncronas. Para sua realização foi utilizada a plataforma *Moodle*, tanto para a disponibilização dos materiais quanto para a realização de 4 encontros síncronos, de 2 horas cada, que aconteceram uma vez por semana. Os encontros ocorreram todas as terças-feiras, entre os dias 23 de novembro e 14 de dezembro de 2021, das 18h às 20h<sup>10</sup>.

Trinta e dois docentes participaram do curso em algum momento, ou seja, estiveram presentes em pelo menos 1 encontro síncrono dos quatro que foram oferecidos e responderam a pelo menos 1 formulário enviado. Destes, 24 mantiveram seu envolvimento com o Curso de Extensão e, apesar de nem todos terem conseguido participar de todos os encontros, o fluxo de cursistas nas atividades propostas variou de 18 a 24 docentes com aproveitamento igual ou maior que setenta e cinco por cento.

Dentre os participantes que não conseguiram dar continuidade no curso, alguns ressaltaram a dificuldade de acompanhar os encontros síncronos por estarem no trajeto trabalho – casa, por horas extras no trabalho que não estavam planejadas, pelas demandas de trabalho em final de ano letivo e também por questões de saúde com internação de familiar.

Para efeito de análise dos dados coletados, os docentes que participaram com regularidade no Curso de Extensão e, portanto, constituem-se como amostra desse estudo,

---

<sup>10</sup> Uma grande surpresa foi a quantidade de pessoas que se inscreveram para a formação. Foram validadas o total de 468 inscrições e, considerando a quantidade de vagas ofertadas, 428 docentes ficaram na lista de espera para o caso de alguma desistência imediata. O número de inscritos é algo bastante pertinente a se destacar, pois evidencia a quantidade de pessoas que considera esse debate relevante, o que é um ótimo sinal, e que a proposta do curso dialoga com a necessidade de formação continuada e de novas vertentes de leitura literária em sala de aula que caminhem na perspectiva de valorização da identidade racial negra.

foram indicados por nomes fictícios com vistas a preservação da identidade, cujas características são apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 4 – Perfil dos participantes do curso de extensão**

NOME	IDADE	GÊNERO	IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	REDE DE ENSINO	TEMPO DE REGÊNCIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
DOCENTE A	31	M	PRETO	MUNICIPAL	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE B	34	F	PRETA	MUNICIPAL	menos de 5	MESTRADO
DOCENTE C	35	F	PRETA	MUNICIPAL	5 a 10	MESTRADO
DOCENTE D	44	F	BRANCA	MUNICIPAL	5 a 10	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE E	30	F	PRETA	MUNICIPAL	10 a 15	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE F	29	F	BRANCA	PRIVADA	menos de 5	GRADUAÇÃO
DOCENTE G	34	F	PRETA	MUNICIPAL	10 a 15	GRADUAÇÃO
DOCENTE H	62	F	PRETA	MUNICIPAL	menos de 5	GRADUAÇÃO
DOCENTE I	45	F	BRANCA	PRIVADA	10 a 15	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE J	38	F	AMARELA	MUNICIPAL	10 a 15	DOCTORADO
DOCENTE K	41	F	BRANCA	MUNICIPAL	15 a 20	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE L	29	F	PRETA	MUNICIPAL	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE M	30	F	BRANCA	MUNICIPAL	5 a 10	MESTRADO EM ANDAMENTO
DOCENTE N	49	F	BRANCA	MUNICIPAL	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE O		F		PRIVADA		GRADUAÇÃO
DOCENTE P	38	F	BRANCA	MUNICIPAL	15 a 20	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE Q	44	F	PRETA	MUNICIPAL	5 a 10	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE R	47	F	PRETA	MUNICIPAL	mais de 20	MESTRADO
DOCENTE S	37	F	PRETA	MUNICIPAL	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE T	50	F	BRANCA	FEDERAL	mais de 20	MESTRADO
DOCENTE U	41	F	PRETA	MUNICIPAL	5 a 10	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE V	-	F	-	MUNICIPAL	-	GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO
DOCENTE W	-	M	-	MUNICIPAL	-	GRADUAÇÃO
DOCENTE X	34	M	PRETO	MUNICIPAL	5 a 10	ESPECIALIZAÇÃO

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2022.

Dos 24 docentes que correspondem a amostra deste estudo, 3 não responderam ao formulário de sondagem e, por esse motivo, alguns dados como idade, identificação étnico-racial e tempo de regência não estão identificados. Além disso, também àqueles que dizem respeito à prática pedagógica e a utilização da literatura nesse primeiro momento. Todavia, é possível verificar que são, em sua maioria, docentes mulheres, pretas, de faixa etária mediana

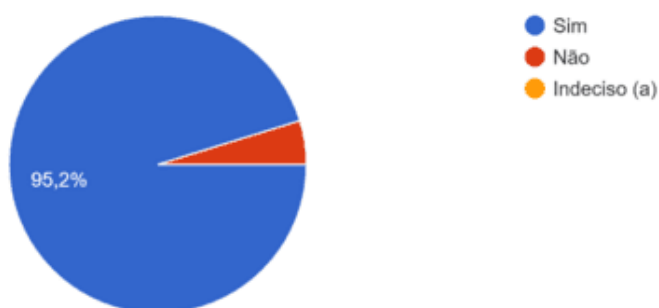
(30 a 45 anos), com graduação ou pós graduação *lato sensu*, que atuam na rede pública e possuem tempo médio de 5 a 15 anos de experiência na área de ensino.

Uma ressalva a se fazer é que, assim como na primeira aplicação do formulário de sondagem para coletar dados no sentido de melhor organizar o curso proposto, houve docentes que indicaram não conhecer a Lei nº 10.639/2003. Nessa segunda aplicação, agora para os participantes do curso, isso também pode ser observado, ainda que num percentual inferior, conforme é possível verificar no Gráfico 10.

### Gráfico 10 – Conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003

Você conhece a Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino ...de da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"?

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Embora as discussões em torno da perspectiva de estudo apresentada, que é a do uso da literatura infantil com protagonismo e autoria negros sob o viés da decolonialidade, tivessem sido aprofundadas a partir do segundo encontro do curso de extensão, o formulário de sondagem permitiu mapear o ponto de vista e formação dos docentes face à utilização da literatura infantil em sala de aula, à utilização ou não de livros de literatura infantil afro-brasileira em sua prática profissional, às experiências que têm a respeito dessa literatura, seu repertório literário e como é o trabalho que realizam com as crianças das séries iniciais.

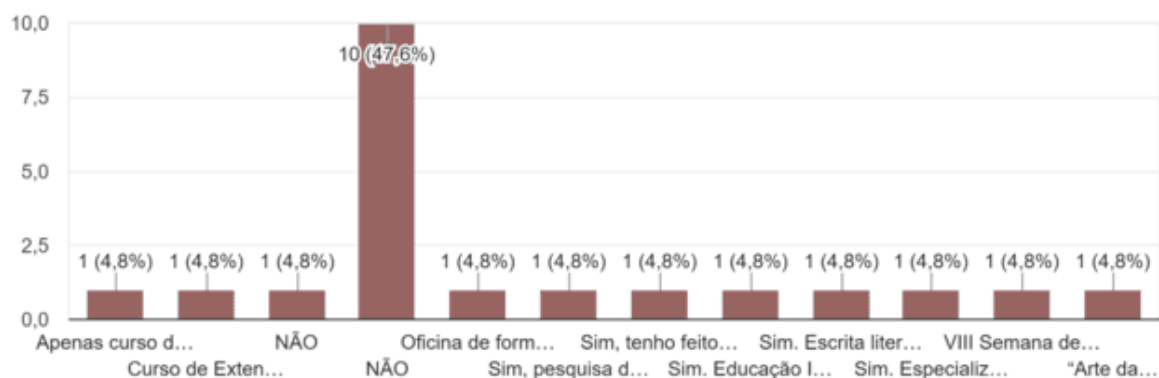
Nos Gráficos 11 e 12 é possível verificar que 52,4% (11) dos respondentes não possuem nenhum tipo de formação na área de literatura infantil e, dentre aqueles que indicaram possuir, 23,8% das capacitações esteve relacionada à temática étnico-racial. Além disso, os docentes avaliaram, majoritariamente, a utilização em sala de aula de livros literários voltados a esse público com grau máximo de importância. Essa mesma perspectiva também foi observada nos

dados obtidos na ocasião da aplicação do formulário em momento anterior ao curso, apresentada no Gráfico 9.

**Gráfico 11 – Formação na área de literatura infantil**

Possui algum tipo de formação na área de Literatura Infantil (pós-graduação/cursos de extensão/cursos livres)? Se sim, qual? Especifique.

21 respostas

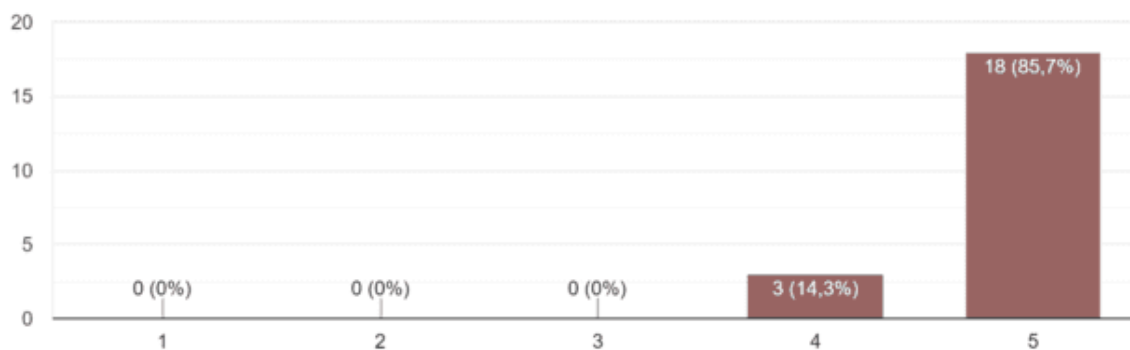


Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

**Gráfico 12 – Avaliação da importância do uso de livros de literatura infantil em sala de aula**

Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o grau máximo, avalie a importância do uso de livros de Literatura Infantil em sala de aula.

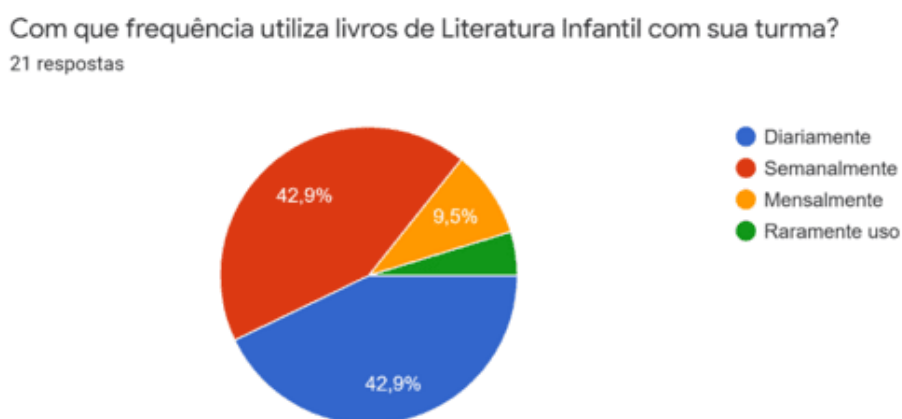
21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Na prática de sala de aula essa avaliação pode ser evidenciada na frequência com que esses docentes utilizam livros de literatura infantil com suas turmas, de modo que a maioria, que corresponde a 85,8% (18), indicou fazer uso diário ou semanal, na mesma proporção, conforme apresentado no Gráfico 13. Aqueles que responderam o formulário em sua primeira aplicação também demonstraram a literatura e a vivência ou experiência literárias fazem parte do cotidiano escolar das crianças, algo tão importante já que a literatura infantil proporciona às crianças diferentes experiências que possibilitam seu desenvolvimento linguístico e cognitivo por meio das diferentes linguagens e construção de sentidos.

**Gráfico 13 – Frequência de utilização de livros de literatura infantil**



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

É sempre pertinente lembrar que o texto literário é um instrumento rico, que favorece a construção e ampliação de conhecimento, além de possibilitar a reflexão e a discussão em torno de temas que abrangem o lugar do indivíduo no contexto ao qual pertence. Isso porque as manifestações literárias são criadas em decorrência das crenças, sentimentos e normas das sociedades, fortalecendo sua existência e atuação.

O texto literário, por meio da linguagem, possui caráter formador e, conforme observa o sociólogo e crítico literário Antonio Cândido (1995, p. 40), humanizador, pois “satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo.”

Para Cândido, a literatura é um direito e um bem indispensável à humanização, uma vez que desempenha funções fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos. Explicitando seu entendimento sobre humanização, afirma:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1995, p. 249)

Neste sentido, considerando que se manifesta universalmente por meio do ser humano, e em todos os tempos, o texto literário tem papel humanizador porque permite vivenciar diferentes realidades e situações, como também refletir criticamente sobre elas. Assim, “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (CÂNDIDO, 1995, p. 122), e por estas razões, está relacionada com a luta pelos direitos humanos.

Também ao discorrer sobre literatura e direitos humanos, a partir da perspectiva de Cândido, Fernandez (2020) complementa que:

A literatura estimula e alimenta nossa imaginação, que é a essência da nossa humanidade; nos provoca e possibilita o exercício da alteridade, pois nos coloca no lugar de outra pessoa (as personagens); contribui para o desenvolvimento do nosso repertório linguístico, aumentando nossa capacidade de comunicação com o mundo; e, ainda, nos propicia de uma outra maneira conhecer o desenvolvimento do mundo e os conhecimentos produzidos ao longo da história. (...)

Quando lemos literatura, podemos viver em outras peles, tão diversas! Tão contraditórias! Além de permitir o exercício da imaginação, nos transportando para outros tempos e outros cenários, transporta-nos para peles de gente do bem e gente do mal. Exercita nossa alteridade, nossa compaixão, nossa parte boa e nossa parte má. E como trazido nos debates apresentados por Lynn Hunt, a tendência humana é sempre ficar ao lado dos oprimidos e não dos opressores. Isso não quer dizer que a literatura salva ninguém. Apenas que ela nos dá elementos para escolhermos ser melhores ou não em nossa humanidade. (...)

O exercício de ler literatura aos poucos vai nos permitindo perceber que nossas múltiplas visões e interpretações da realidade se entrecruzam, dialogam com os textos e se transformam em outras percepções de mundo, ampliado, múltiplo, possível. Com isso nos desenvolvemos, desenvolvemos nosso olhar, desenvolvemos nossa humanidade, “saímos da caixinha”. (...)

A partir dessas considerações no que tange à literatura, e estabelecendo relação com a proposta da pesquisa, vê-se a necessidade de priorizar o trabalho com leitura literária em sala de aula, especialmente por meio de um olhar crítico sobre ela desde os anos iniciais da educação básica.

A escolha se deve ao fato de que a literatura carrega grande importância social, pois é capaz de produzir espaços de representatividade aos seus personagens e, acompanha e reflete as transformações do cenário social em diferentes contextos. Por meio de seu enredo, ela

permite abordar conceitos que são socialmente construídos como bonito e feio, certo e errado, bom e mau. Assim, ainda de acordo com Cândido (1995, p. 113),

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

O crítico também chama atenção para o papel formador de personalidade que a literatura tem. Assim, considerando a história dos textos literários, o debate sobre literatura e humanização levanta outra questão: que humanos são esses?

Quando falamos de humanidade, falamos daquilo que nos distingue intimamente de outras espécies: o conhecimento e a produção de cultura. Todavia, Césaire, em *Discurso sobre o colonialismo* (1978), nos lembra como a desumanização progressiva do ser negro foi solidificada e naturalizada por toda a sociedade ocidental, com todos os setores contribuindo para essa desumanização: a medicina, com o discurso científico de inferioridade do negro; a religião, ao apontar o cristianismo como um grande aspecto civilizatório; e os historiadores coloniais, com o silenciamento e apagamento de sua história. Portanto, a desumanização foi calcada num discurso de que a raça não-branca é inferior por meio de uma imaginária missão civilizatória.

Ao tratar sobre literatura negro-brasileira, Cuti (2010, p. 16) nos mostra que os descendentes de escravizados foram utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. O autor explica que, “a escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade”.

Além disso, Cuti reflete que quando, pela primeira vez, o escritor negro quis dizer-se negro em seu texto, deve ter pensado muito tanto na repercussão quanto no que poderia atingir como relação a seus escritos. Isso porque

O dizer-se “negro”, além desdizer o que foi dito, é um dizer-se: “Sou humano!”. O espanto que fica é: “Alguém disse que não?”. A pergunta suscita a resposta “sim” e nos conduz direto para o primeiro passo da consciência despertada com essa afirmação: “Então o racismo existe e não podemos negar sua existência nem cruzar os braços diante dele!” (CUTI, 2010, p. 51)

Uma vez que a história da literatura e a construção do cânone silenciaram identidades, apagando do nosso imaginário o ser negro, para compormos uma sala de aula comprometida com a educação para as relações étnico-raciais, repensar o repertório literário que disponibilizamos torna-se indispensável.

Tem-se em mente que, nessa fase da vida, o livro literário pode funcionar como uma porta de entrada tanto para o autoconhecimento quanto para falar sobre o racismo, além de conscientizar as crianças desde cedo sobre seus impactos na sociedade e nas relações interpessoais, especialmente porque são capazes de reproduzir as mesmas atitudes raciais mantidas por adultos.

Deste modo, o texto literário é um dos vieses para a afirmação do ser, para a construção de uma consciência racial crítica e, conseqüentemente, para a promoção da escola como espaço de equidade. É uma grande possibilidade de discussão contra-hegemônica na educação básica, como um suporte de reflexão e debate sobre as questões étnico-raciais, possibilitando práticas de letramentos de reexistência com vistas a desconstruir o padrão colonizado.

## 4 LITERATURA INFANTIL E ENFRENTAMENTO DO RACISMO: AS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE QUEM ATUA NOS ANOS INICIAIS

*“Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.”*

*Chimamanda Ngozi Adichie (2019)*

### 4.1 Critérios utilizados pelos docentes para a escolha de livros a serem utilizados em sala de aula

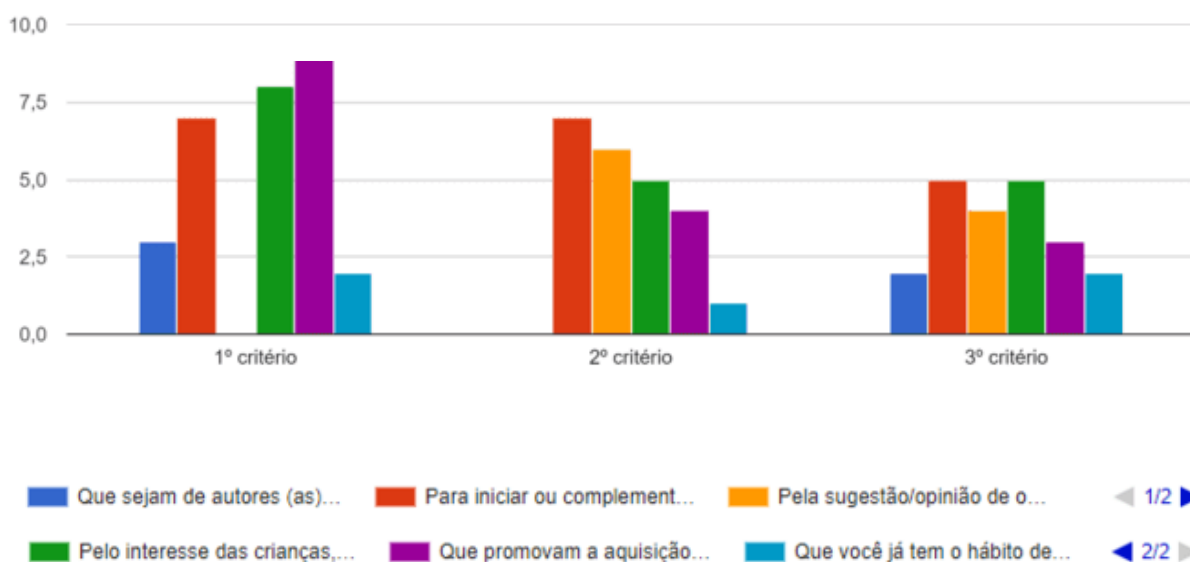
Com vistas a mapear os critérios que esses docentes utilizam para a escolha dos livros a serem explorados com as crianças, foram colocadas no formulário de sondagem quatro questões mais específicas para que indicassem, em cada uma e por ordem de prioridade, três critérios que norteiam essa seleção no que diz respeito aos aspectos gerais, aspectos textuais, assunto e ao projeto gráfico e ilustrações, conforme indicadas nas legendas dos gráficos que seguem.

No que diz respeito aos aspectos gerais para escolha dos livros de literatura infantil, foram apresentadas as seguintes opções como critérios: 1) que sejam de autores (as) conhecidos (as); 2) para iniciar ou complementar temas/assuntos; 3) pela sugestão/opinião de outros professores; 4) pelo interesse das crianças, independente de autores ou temas; 5) que promovam a aquisição de valores; e 6) que já tem o hábito de trabalhar.

Analisando os dados obtidos e apresentados no Gráfico 14, é possível observar que o primeiro critério referente aos aspectos gerais utilizados para a seleção dos títulos pelos docentes está relacionado à promoção de valores. Como segundo critério, para que possam iniciar ou complementar temas/assuntos. Em seguida, foi elencada a importância que os livros escolhidos estivessem ligados aos interesses das crianças, independente de autores ou temas. Contudo, embora essa opção tenha aparecido como terceiro critério, ela também foi bastante apontada como 1º critério, aparecendo como a segunda opção mais votada.

### Gráfico 14 – Aspectos gerais para a escolha dos livros

Por ordem de prioridade, quais critérios gerais você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças?



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Chama atenção que nenhum docente elencou como primeiro critério lançar mão da sugestão ou opinião de seus pares para a seleção de um título literário e realização de trabalho em sala de aula. Apareceu como segunda opção no 2º critério e terceira opção no 3º critério, o que pode evidenciar que nem sempre há a troca entre os pares, embora essa seja uma característica do trabalho docente, mas um trabalho isolado de cada um deles com sua turma. Tal aspecto reforça a impressão de que não há um trabalho pedagógico coletivo, mas iniciativas individuais, as quais devem ser ouvidas. Todavia, seus limites também devem ser considerados.

Além disso, não aparecem como grande critério de escolha livros que sejam de autores conhecidos ou que já tenham o hábito de trabalhar. Isso permite pensar que são docentes receptivos no que se refere às novas possibilidades de trabalho e uma prática mais dialógica.

Como critérios relacionados aos aspectos textuais para escolha dos livros de literatura infantil, as opções apresentadas foram: 1) que apresentem textos bem escritos e envolventes; 2) pelo nível de desenvolvimento da linguagem e da leitura das crianças; 3) pelo contexto da narrativa; 4) que apresentem textos clássicos; 5) que constituam em transgressões aos clássicos; e 6) que ampliem a fronteira do entorno conhecido.

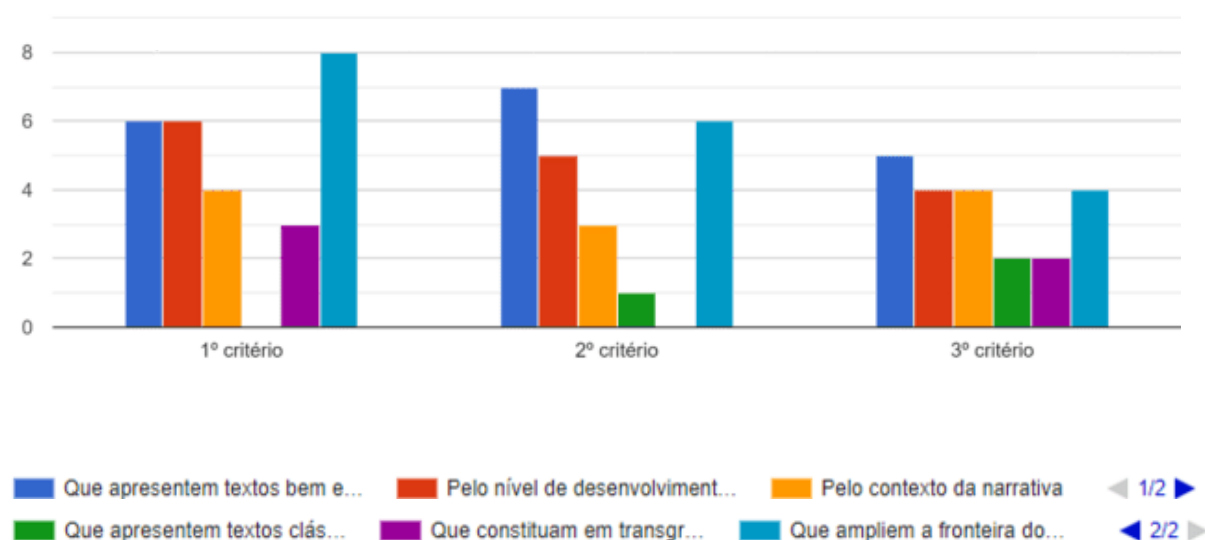
Com base nas respostas apresentadas no Gráfico 15, o primeiro critério elencado como premissa pelos docentes no que diz respeito aos aspectos textuais para a seleção dos títulos, que também foi bastante evidenciado nos demais, é de que eles permitam ampliar a fronteira do entorno conhecido. Como segundo e terceiro critérios, a qualidade do texto verbal foi apontada como um fator de relevância. Ou seja, busca-se na seleção dos livros que estes apresentem textos bem escritos e envolventes.

Ressalta-se ainda que há a preocupação desses docentes de que os livros escolhidos sejam adequados ao nível de desenvolvimento da linguagem e da leitura das crianças. E, aqui, há um aspecto a explorar, pois em um trabalho com literatura, embora essa seja uma questão importante, também há de se ter o cuidado de não acomodar o nível dos textos com o suposto nível dos leitores, selecionando livros chamados “fáceis” para leitores incipientes. Seria uma armadilha.

Nessa perspectiva, o papel do mediador é fundamental, pois é por meio do seu conhecimento do texto e de mundo que poderá orientar o diálogo das crianças com a leitura, aguçar a curiosidade, a descoberta de significados e sentidos que dialoguem com suas vivências e contextos sociais.

### Gráfico 15 – Critérios quanto aos aspectos textuais para a escolha dos livros

Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças quanto aos aspectos textuais?



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Assim como no Gráfico 14 houve critério não elencado na ordem de prioridades dos docentes, no Gráfico 15 esse também é um ponto a se destacar. Nenhum dos respondentes sinalizou utilizar como primeiro critério para a seleção livros que apresentem textos clássicos, mas sim que constituam em transgressões a eles. Além disso, um número bastante reduzido o elencou como segundo e terceiro critérios.

O termo “clássico” carrega uma multiplicidade de sentidos. Se em alguns contextos pode ser associado à “alta literatura”, para se referir ao cânone literário e às obras que ganham destaque por sua qualidade e excelência, em outros, pode significar algo tradicional, habitual, um modelo para um determinado grupo ou comunidade, como no período do Classicismo. Neste sentido é importante refletir sobre o que faz com que um livro seja considerado um clássico.

Ao discorrer sobre o valor de um livro, Cuti (2010, p. 32) ressalta que

é dado não apenas pelo montante do consumo de exemplares, mas principalmente pelo acúmulo da fortuna crítica que a obra consegue amearhar no decorrer do tempo. A princípio, sim, é o mercado o determinante mais forte. Depois, é o que se diz do texto e o quanto ele é promovido, pelas suas “qualidades” internas e capacidade de levar as pessoas a experimentarem emoções profundas, momentos lúdicos, expectativas almeçadas, saberes sobre a vida etc.

A literatura é o corpus cultural de uma sociedade. É um fenômeno de linguagem resultante de experiências existenciais/sociais/culturais cujos discursos (todos) passam pelo poder dizê-lo, uma vez que “Falar e ser ouvido é um ato de poder. Escrever e ser lido, também” (CUTI, 2010, p. 47). Assim, considerando a perspectiva deste estudo, é possível verificar que reflete em cada uma delas o racismo estrutural e a desigualdade racial decorrentes da colonialidade. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade.

Neste sentido, a chamada literatura canônica, ou seja, aquela que corresponde aos livros considerados como clássicos, reflete o paradigma da dominação cultural branca e, conseqüentemente, o silenciamento e a invisibilização das raízes africanas, de seu legado e produções intelectuais. Ela é escrita por brancos e retrata personagens brancos. Dois grandes exemplos desse silenciamento são a tentativa de embranquecimento de Machado de Assis pelo sistema, pela história oficial, e a exclusão de escritores negros das academias e do cânone, como não-eleição de Conceição Evaristo para ocupar uma das 40 cadeiras na Academia Brasileira de Letras, em 2018.

Ainda falta muito para que os negros predominem entre obras canônicas e clássicas, mas é possível citar nomes que auxiliam na luta antirracista e pela democracia, como Maria Firmina dos Reis, Luiz Gonzaga Pinto da Gama, Carolina Maria de Jesus, Maria da Conceição Evaristo de Brito, Lélia Gonzalez e Abdias Nascimento. Nas palavras de Cuti (2010, p. 13),

Sob o manto de um silêncio midiático, livros individuais, antologias de poemas, contos e ensaios e obras e referência vêm se somando para revelar um Brasil que se quer negro também no campo da produção literária, pois o país plural se manifesta entre o entrechoque das ideias e os intercâmbios de pontos de vista.

Ao longo de muitos anos, a participação do negro como personagem na literatura brasileira esteve retratada a partir de perspectivas carregadas de estereótipos e dicotomias que legitimaram e legitimam a estética branca dominante, eurocêntrica. Com o passar do tempo, embora em grande parte das produções literárias o negro tenha aparecido muito mais como tema que como voz autoral, o campo da literatura foi sendo ampliado.

Um marco importante para isso se deu no final da década de 1970 do século XX, mais precisamente no ano de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo; surgia o Movimento Negro Unificado contra Discriminação Racial, cuja sigla logo passou de MNCDR para tão somente MNU – Movimento Negro Unificado. Esse evento histórico dinamizou as entidades. No bojo de toda essa movimentação social que gerou, no mesmo ano, ocorre o lançamento da série *Cadernos Negros*.

Contudo, já bem antes, nos primeiros anos do século XX, associações negras de várias partes do Brasil começavam a oferecer uma recepção mais solidária para os escritores, entusiasmando-os a escrever, tendo como endereço direto um leitor negro. Com isso, os autores passaram a incluir na sua temática o protesto, desenvolvendo no texto uma consciência crítica. (CUTI, 2010, p. 29)

Destaca-se ainda que a partir da Lei nº 10.639/2003 autores e ilustradores negros também vêm enriquecendo enormemente a produção literária voltada ao público infantil, para além daquelas que conhecemos na infância, as quais igualmente eram frutos e reproduziam a concepção de raça predominante na sociedade.

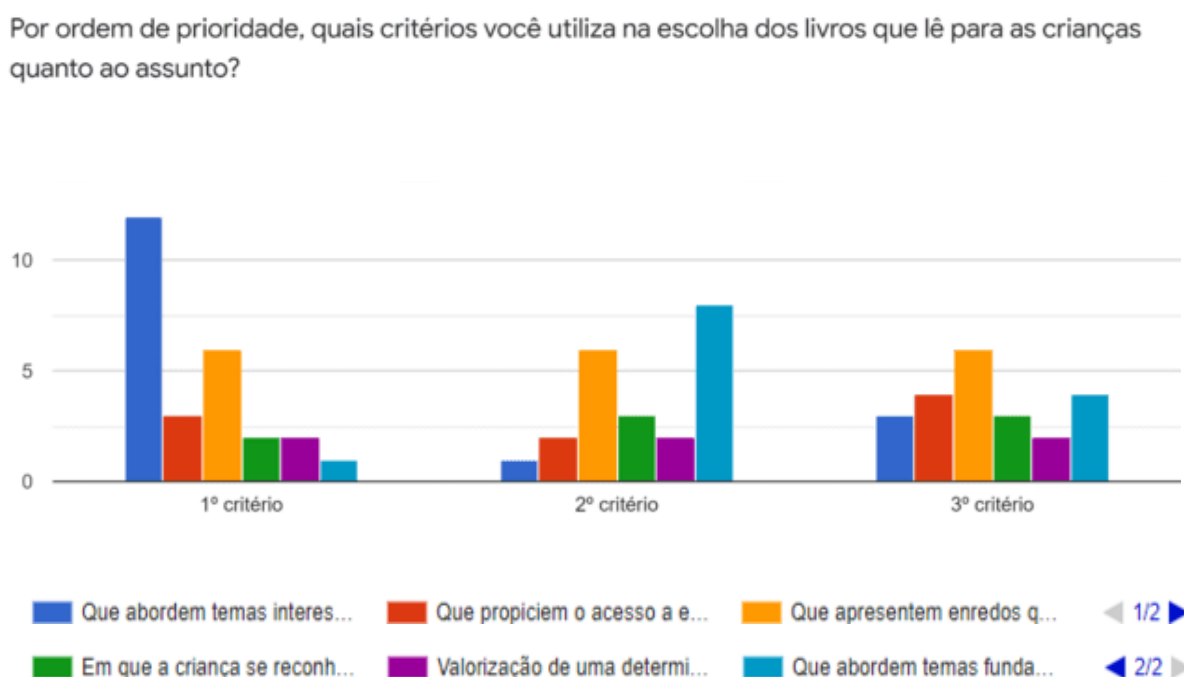
Feitas essas considerações, entende-se que os respondentes são docentes que, de algum modo, vêm ampliando sua visão para descobrir novas obras e incluir novos textos em sua prática pedagógica no sentido de explorar outros territórios. Ressalta-se que a concepção de leitura como prática sociocultural permite a promoção de um trabalho de intervenção com compromisso político que busca estimular a reflexão, construir novos sentidos e desenvolver uma visão crítica frente à realidade.

Todavia, para que isso aconteça, é necessário observar o modo como o material de leitura a ser utilizado é selecionado. Ele está diretamente relacionado à qualidade e considera

um campo amplo de estratégias e ações, como pode ser observado. Inclui-se nessas estratégias de seleção, além dos aspectos textuais já analisados, a temática e projeto gráfico. Esses também são fatores importantes e implicam uma visão aguçada, pois apesar de o mercado editorial oferecer uma grande variedade de materiais, nem todos apresentam qualidade desejável. Além disso, deve considerar os propósitos dos grupos.

Com vistas a identificar de que maneira os participantes do curso fazem essa seleção no que diz respeito ao assunto para a escolha dos livros de literatura infantil, as opções apresentadas foram: 1) que abordam temas interessantes; 2) que propiciam o acesso a emoções e sensações; 3) que apresentam enredos que se relacionam com outras culturas, tempos e lugares; 4) em que a criança se reconheça na história pelas características psicológicas da protagonista; 5) pela valorização de uma determinada etnia; e 6) que abordam temas fundamentais da experiência humana, conforme o Gráfico 16.

**Gráfico 16 – Critérios quanto ao assunto para a escolha dos livros**



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

A partir do gráfico, é possível verificar como prioridades na seleção que os livros abordam temas interessantes, temas fundamentais da experiência humana e que apresentam enredos que se relacionam com outras culturas, tempos e lugares. Nesta ordem. Observa-se que os docentes buscam selecionar livros com potencialidades para expandir o repertório literário

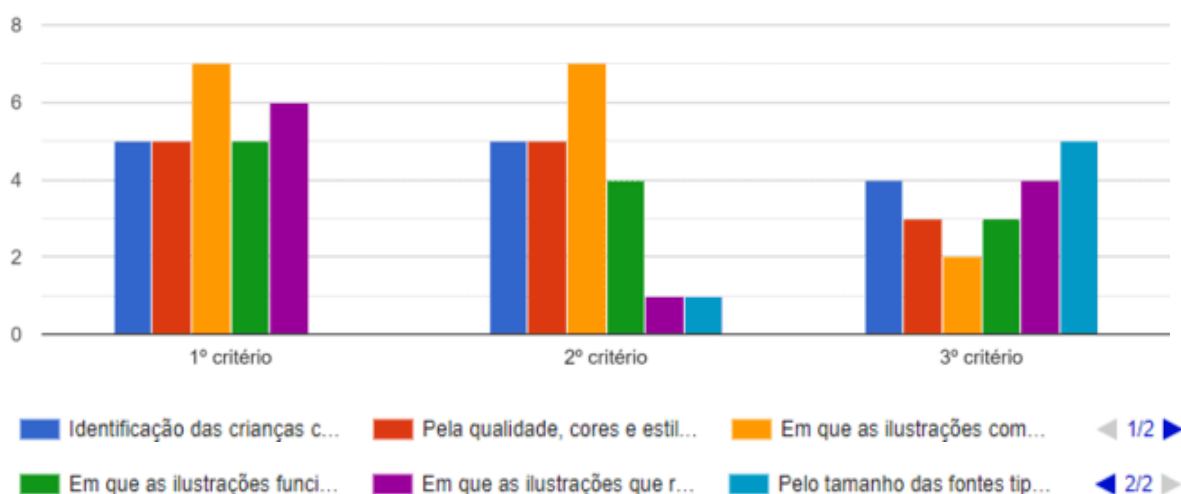
no que diz respeito à temática e que permitam que as crianças entrem em contato com textos que rompam com seu universo de expectativas. Assim, ao proporcionar o contato com essa diversidade literária em suas múltiplas expressões, é possível ampliar a capacidade de reflexão e crítica do indivíduo quanto a si próprio, aos outros e ao mundo que o cerca.

No que diz respeito ao projeto gráfico e às ilustrações, foram elencadas como possibilidades de critérios: 1) identificação das crianças com as características físicas das personagens ilustradas; 2) pela qualidade, cores e estilo das imagens utilizadas; 3) em que as ilustrações complementam e ampliam o sentido do texto; 4) que as ilustrações funcionam como fio condutor; 5) em que as ilustrações remetem às questões sociais e/ou marcas de uma cultura; e 6) pelo tamanho das fontes tipográficas. Deste modo, a avaliação considerou a interação entre texto verbal e texto visual, a exploração de recursos visuais para a ampliação da experiência estética e literária das crianças, além da sua potencialidade de mobilizar o interlocutor à leitura.

Conforme o Gráfico 17, é possível observar que as escolhas dos critérios ficaram bastante equilibradas, mas há um destaque para que os livros a serem selecionados contenham ilustrações que complementem e ampliem o sentido do texto. É importante destacar que livros em que as ilustrações remetem às questões sociais e/ou marcas de uma cultura apareceu como segunda opção no 1º critério, o que demonstra a preocupação desses docentes em formar cidadãos críticos em relação à sociedade em que vivem.

### Gráfico 17 – Critérios quanto ao projeto gráfico e ilustrações para a escolha dos livros

Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças quanto ao projeto gráfico e ilustrações?



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Os dados apontam ainda que a seleção feita pelos docentes prioriza livros cujas ilustrações permitam a identificação das crianças com as características físicas das personagens, considerando a qualidade, cores e estilo das imagens utilizadas. As condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s), embora não tenha sido uma questão apontada como primeiro critério, ganhou notoriedade no terceiro.

Para além da qualidade da narrativa e da autoria, esta pesquisa também propõe uma atenção especial para as ilustrações presentes nos livros de literatura afrorreferenciada voltados ao público infantil. Considera-se importante que elas possibilitem uma leitura mais significativa do texto, que instigam o imaginário das crianças para novas experiências de encantamento por meio da fruição estética e transmitam informações importantes num diálogo rico com o texto verbal. Trata-se, neste sentido, de permitir que o livro seja apreciado também visualmente na medida em que as ilustrações dão vida ao que é apresentado pelo narrador.

De acordo com Corrêa (2008), as ilustrações nas obras infantis são de grande importância, capazes de estimular a amorosidade, sensibilidade, o cultivo do estado poético e estético dos sujeitos e a afetividade, que precisa ser desenvolvida nas crianças para a construção de um mundo melhor e humano, bem como para a aceitação plena de si mesmas no sentido de proporcionar o empoderamento infantil e a autoconfiança.

Também ao discorrer sobre as ilustrações, Lima (2005) aponta que toda obra literária transmite sua mensagem não apenas por meio do texto escrito, mas também pelas imagens ilustradas, que constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Assim, por meio delas são reveladas expressões culturais de uma sociedade, seus arranjos simbólicos, valores e crenças. A autora destaca ainda que, ao descolar o autor do ilustrador, a obra da editora, é possível observar melhor a conexão desse sistema de crenças e valores que se reconstrói a partir das imagens. Assim,

Nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito”. E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a rearticulação de ideologias, através de estratégias específicas. [...] Nesse roteiro propõe-se também a atenção entre imaginário e condições materiais de existência da população negra, ou seja, a imagem negra seria representação ou realidade? O modelo representado interfere na realidade, limita percepções, retifica dominações? (LIMA, 2005, p. 102)

A partir do exposto, há de se ressaltar a atenção que o educador deve ter nas escolhas que faz ao direcionar seu trabalho aos temas étnico-raciais, posicionando-se criticamente frente às representações negativas tão arraigadas a tudo que está relacionado ao negro. Faz-se

necessário atentar-se para a qualidade textual e estética das obras, buscando livros que tenham uma relação interessante entre texto e ilustração, posto que as imagens representam outra linguagem, além da textual, permitindo novas leituras e olhares sobre a história que se lê, em especial entre os alunos menores. Assim, as ilustrações devem estimular conversas e reflexões.

## 4.2 Livros infantis e práticas de sala de aula

O olhar crítico do docente em relação aos livros literários que selecionam para o trabalho com as crianças é fundamental. Contudo, há de se ter um outro cuidado porque, conforme destaca Cuti (2010, p. 143), no que tange a esse segmento literário há um debate complexo pelo fato de ser uma produção feita por adultos para refletir o universo desse público. Nas palavras do autor,

(...) cumpre registrar que a produção brasileira sendo muito intensa, uma vez que a escola é a grande consumidora desse tipo de literatura, oferece amplo campo de pesquisa, em especial porque aí encontram-se e efetivam-se hegemonicamente duas posturas ideológicas comprometedoras, a do branco e a do adulto, considerando também que o leitor criança ou adolescente é muito mais vulnerável às influências. As consequências do descuido no tratamento da questão dos estereótipos raciais nessa área são desastrosas, o que torna a reflexão aprofundada cada vez mais urgente, pois estamos no âmbito educacional.

Na mesma perspectiva, Debus (2010) argumenta sobre a especificidade do texto literário para a infância que, neste caso, é o leitor (criança). E, considerando as reflexões de Zohar Shavit (2003), que reflete sobre a ambivalência desse texto literário, a autora atenta para o fato de não ser esse o primeiro leitor do texto, mas um adulto que faz a seleção, a compra e a leitura do livro, o qual pressupõe dois leitores-modelo.

Enquanto o primeiro leitor (criança) é aquele com reduzida experiência de vida e, por conseguinte, de repertório literário, o segundo leitor (adulto) é experiente e possui bagagem sobre os processos textuais. Portanto, “sendo o produtor do texto, na maioria das vezes, um adulto, acaba por desenvolver, nas entrelinhas de seu fazer literário, a reprodução do mundo adulto” (DEBUS, 2010, p. 27), inculcando na criança suas concepções, conforme explicita Zilberman (2003, p. 23):

[...] a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de

mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia.

A concepção didática da origem da literatura infantil esteve, ao longo de muitos anos, exclusivamente relacionada à dominação da criança, servindo como instrumento de normatização, veiculação de padrões estéticos e de conduta, com valores exclusivamente moralizantes no propósito de educar. Mesmo com o passar do tempo, Debus lembra que ainda ronda, na produção literária de recepção infantil,

um discurso de caráter utilitário, vinculado aos padrões moralizantes e pedagógicos, sem comprometimento com o estético, incapaz de despertar o leitor para o prazer do texto. Ou, pior ainda, uma literatura travestida de um “utilitarismo às avessas” (Perrotti, 1986), que, com pretensões de romper com a tradição do gênero, acaba colocando, de forma implícita, os padrões discursivos tradicionais. (DEBUS, 2017, p. 76-77)

Embora esse seja um fator que também permeia a literatura infantil, ao serem incluídos nos textos literários dirigidos a esse público elementos como a ludicidade e a discussão de valores sociais, seu papel libertador e humanizador passou a permitir às crianças a possibilidade de exercitar a capacidade sensível e cognitiva de produzir sentidos a partir do que leem/ouvem. Neste sentido, a leitura literária, especialmente no período da infância, contribui para a abertura do campo do imaginário, permitindo ao leitor compreender suas próprias experiências e ampliá-las.

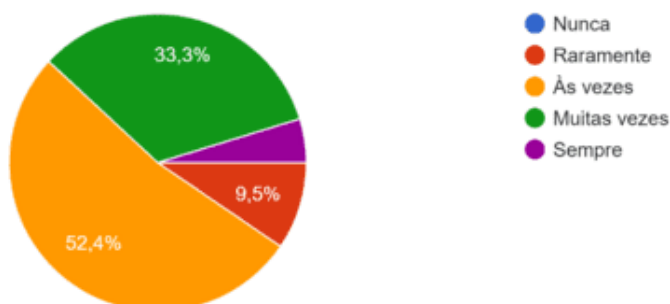
A escola é um espaço fecundo para o cultivo do imaginário, de ações cada vez mais coletivas e, considerando que a literatura permite à criança refletir sobre sua condição social, abrir seus horizontes e passar de sujeito passivo a ativo no seu processo de desenvolvimento, a recepção das obras literárias deve ser feita com todos os envolvidos no processo.

Assim, ressalta-se a importância de que essa escolha reflita os interesses delas e que elas possam participar de forma ativa dessa seleção. Afinal, não se pode esquecer que a educação é uma via de mão dupla, de modo que não são somente docentes despertam nas crianças múltiplos conhecimentos e aprendizagens como também as crianças despertam reflexões que inspiram e convidam a observar com mais atenção detalhes do cotidiano.

Esta pesquisa, fruto de uma inquietação surgida a partir da fala de uma criança, é um exemplo disso. Deste modo, com vistas a sondar como ocorre esse processo no contexto em que esses docentes atuam, uma das questões do formulário perguntava se as crianças participam da seleção/escolha dos livros que são lidos na turma, conforme indicado no Gráfico 18.

### Gráfico 18 – Participação das crianças na seleção/escolha dos livros

As crianças participam da seleção/escolha do livro que vai ser lido na turma?  
21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Tal pergunta foi pensada porque as crianças nos dão informações de várias maneiras diferentes e muitas vezes (talvez a maioria) nos indicam os caminhos a serem seguidos. No entanto, no fazer pedagógico e mesmo no que diz respeito à escolha da literatura infantil, é comum partirmos dos nossos referenciais de adultos sobre as crianças e esquecermos de trazê-las como sujeitos ativos na construção do planejamento.

A partir dos dados apresentados é possível verificar que apenas 1 docente, que corresponde a 4,8% do total de respondentes, indicou que as crianças sempre participam da seleção/escolha dos livros a serem lidos na turma. Além disso, embora 33,3% (7) tenha apontado que muitas vezes o desejo delas é levado em conta, a maior parte, que corresponde a 52,4% (11) dos docentes, indicou que somente às vezes isso acontece. Há de se ressaltar também que apesar de não ter havido registro de que as crianças nunca participam da seleção/escolha dos livros, mesmo com percentual pequeno, 9,5% (2) dos respondentes destacou que a participação delas nesse processo raramente acontece.

Levando em consideração que as crianças são sujeitos igualmente ativos no processo ensino-aprendizagem, é importante que sua participação na construção do planejamento seja potencializada. Incentivá-las a serem protagonistas na sala de aula é uma das maneiras mais eficazes de melhorar tanto as relações interpessoais e a relação pedagógica estabelecida entre criança e professor e entre criança e criança, quanto o desempenho e alcance dos resultados esperados.

Cotidianamente elas apresentam curiosidades, problematizações e conhecimentos que, organizados intencionalmente pelo docente, resultam em ações que incentivam sua expressão e

a construção de novos saberes por meio da exploração de múltiplas linguagens. Essas ações surgem da fala das crianças, de suas atitudes, de seus interesses e desejos. Assim, escutá-las possibilita muitos cenários de aprendizagem.

É importante, neste sentido, que a prática em sala de aula estabeleça diálogos cada vez mais constantes e significativos para e com as crianças, de modo que se rompa com processos que, muitas vezes, apesar de criativos, ainda permanecem engessados. Quando elas, que no caso se constituem como interlocutores desse diálogo, não são convidadas a dizer se o que lhes é ou foi apresentado faz ou fez sentido para si, não se está permitindo uma evolução real das práticas de sala de aula.

As relações são estabelecidas no dia a dia e a escuta de maneira ativa permitem uma prática mais efetiva de ensino-aprendizagem, tornando esse processo o mais significativo possível por meio de ações propositais e conscientes, sendo o educador o principal condutor/mediador. Contudo, há de se ressaltar que esse é um grande desafio.

Ao cruzar os dados do Gráfico 18 com aqueles que foram apresentados no Gráfico 14, percebe-se que há um certo desalinho. Se, por um lado, foi elencado como um dos critérios para a seleção dos livros, que estivessem ligados aos interesses das crianças, por outro, embora seja possível reparar que, de modo geral, o planejamento baseado no interesse delas acontece, essa participação na seleção/escolha dos títulos ainda não parece muito concreta.

Reforça-se, portanto, a importância da escuta ativa no processo educacional, de modo que sejam pensados meios eficazes de apoiar as crianças a comunicarem seus pontos de vista, que sejam consideradas as necessidades e demandas da turma, avaliado o real impacto das atividades a serem desenvolvidas, as relações estabelecidas e a participação efetiva das crianças para que se sintam parte do processo e prazer no que fazem. Enfim, dar voz à expressão infantil em todos os aspectos, inclusive na escolha dos livros a serem lidos, para que elas possam atribuir sentidos.

Ainda no que diz respeito à seleção de livros de literatura infantil, interessava saber se nesse processo são incluídos títulos literários com protagonistas negros e que abordam a temática da cultura afro-brasileira para a realização do trabalho em sala de aula, uma informação relevante considerando a perspectiva desse estudo, o qual considera a importância desse tipo de literatura para ressignificação do entendimento sobre as questões raciais.

Ademais, uma vez que a criança negra encontra representatividade positivada ao ter contato com a literatura que lida com personagens negros, isso contribui na construção de sua identidade racial. Sobre isso, Santos (2017) aponta que

A construção estética dos significados em uma obra literária gera o prazer da leitura e constroem imagens que se integram e modificam a visão dos leitores. Desta forma, no tocante à obra literária infantil, é primordial na formação cidadã desde a infância, principalmente nas questões identitárias e étnico-raciais. Além de ser uma possibilidade de se confirmar e destacar nas crianças a pluralidade e a ideia de que isto é um ponto positivo de nossa cultura, também reavalia o olhar da criança sobre si mesma e sobre as outras crianças difundindo, assim, o respeito e a valorização da identidade negra. (SANTOS, 2017, p. 52-53).

Ao discursar sobre a importância da literatura infantil durante a Flisamba – Festa Literária do Samba e Resistência Cultural realizada no Renascença Clube no ano de 2017, Nogueira (CULTNE, 2021) aponta que ela é uma forma de expressar realidades permitindo que as crianças conheçam outros mundos e perspectivas não racistas, antirracistas, afrocentradas, afroperspectivistas, tão importantes para esse ser em formação. Isso porque

a criança sempre faz o percurso literário, o percurso dramático, com aquilo o que alguns chamam de função avatar. A criança veste uma personagem e essa personagem que a criança veste faz um percurso inteiro. Então a criança gosta de ser uma das personagens que aparece. Seja o Pedro, o Manoel, o Joaquim, a Dandara... o que seja. Então nesse sentido é muito importante ter personagens que se pareçam com as nossas crianças. Senão elas irão ser apenas a Frozen, o Batman, o Homem Aranha, a Mulher Maravilha. Vão ser apenas heroínas, heróis, príncipes e princesas que são exclusivamente personagens brancos, crianças brancas. Isso, do ponto de vista da formação da identidade, da formação do imaginário é muito empobrecedor, além de ser racista. (NOGUEIRA, 2017 In CULTNE 2021)

Um aspecto que para Nogueira merece destaque é a ideia de que “o projeto Ocidental promove a adultidade, o que implica na colonização da vida e do mundo” (NOGUEIRA, 2020, p. 1). Neste sentido, a hipótese é de que, por meio da promoção da infância, é possível ter as condições necessárias para sociedades antirracistas e caminhar na proposta de uma educação afrocentrada, cujos fundamentos estão apoiados na história e filosofia dos povos africanos e afrodiáspóricos. O autor ressalta a importância de propor e sustentar a afrocentricidade e não somente de identificar os padrões hegemônicos.

Para Nogueira, as questões relacionadas à infância não estão dissociadas da racialização, de modo que o racismo também precisa ser enfrentado nos contextos infantis, já que aflige as crianças negras no Brasil. Assim, numa abordagem afroperspectivista sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais, o autor vê a necessidade de denegrir e infanciar a vida, ou seja, é necessário enegrecer as coisas, tornar a realidade mais retinta e valorizar a infância. E isso deve se refletir nas escolhas literárias feitas, na escolha de uma literatura com as crianças – e não somente para e sobre as crianças, como já mencionado –, que mantenha respeito pela sua condição de sujeitos ativos, que possuem lugar de fala, produzem cultura e experiências diversas.

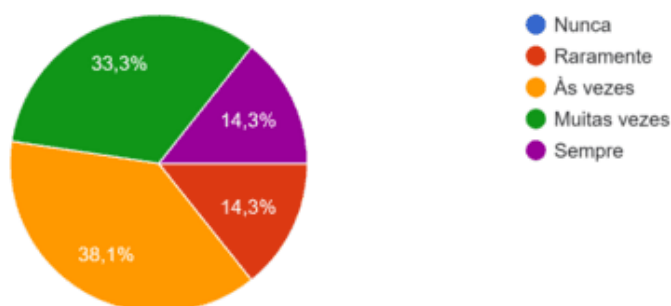
Isso requer uma postura de escapar aos modelos hegemônicos e ouvir o que elas têm a dizer, de escutá-las de todas as maneiras possíveis sobre o que pensam, o que sentem a respeito do mundo e o que desejam. Nas palavras do autor, “numa sociedade plural e democrática, nossa tarefa é ampliar os repertórios artístico-culturais com as crianças. São infâncias plurais, isto é, não existe mais espaço para uma ideia única, fechada e universal de infância e de ser criança.” (NOGUERA, 2020).

Conforme dados apresentados no Gráfico 19, embora não houvesse docentes indicando que nunca consideram esse fator durante a seleção, apenas 14,3% (3) afirmou que sempre seleciona literatura com essa perspectiva. O mesmo percentual aponta que raramente isso acontece. Destaca-se ainda que, considerando o total de respondentes, 33,3% (7) selecionam muitas vezes títulos literários com protagonistas negros e que abordam a temática da cultura afro-brasileira, enquanto 38,1% (8) fazem essa seleção somente às vezes.

### **Gráfico 19 – Seleção de livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordam a temática da cultura afro-brasileira para trabalhar em sala de aula**

Você seleciona livros de Literatura Infantil com protagonistas negros e que abordam a temática da Cultura Afro-Brasileira para trabalhar em sala de aula?

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Somando o percentual de docentes que utilizam “muitas vezes” e “sempre” (47,6%) livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordam a temática da cultura afro-brasileira em sala de aula, e o percentual daqueles que “raramente” e “às vezes” (52,4%) os utilizam, observa-se que, embora haja um certo equilíbrio no quantitativo, estes se constituem como maioria. São dados que dialogam com o Gráfico 20, os quais permitem compreender que

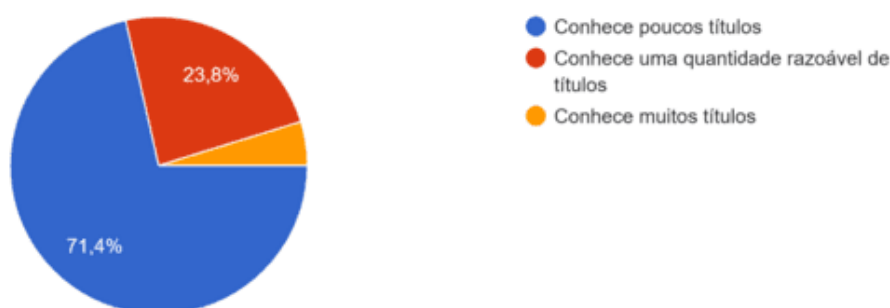
essa frequência está diretamente relacionada ao pouco repertório literário de livros com a temática aqui discutida. Vê-se, portanto, a necessidade de ampliação desse leque.

Os dados apresentados demonstram a quantidade expressiva de docentes que consideram conhecer poucos títulos de literatura infantil com protagonistas negros e que abordam a temática da cultura afro-brasileira, correspondendo a um total de 74,1% (15). Aqueles que consideram ter um conhecimento razoável correspondem a 23,8% (5), enquanto somente 4,8% (1) indicou ter um bom repertório literário.

### **Gráfico 20 – Sobre o repertório literário de livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordam a temática da cultura afro-brasileira**

Sobre seu repertório literário de livros de Literatura Infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da Cultura Afro-Brasileira, você considera que...

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Uma análise individual das respostas obtidas permitiu constatar que aqueles que responderam conhecer muitos títulos ou uma quantidade razoável são os mesmos que os utilizam com grande frequência para a realização de um trabalho de valorização da identidade racial negra com as crianças, ou seja, sempre e muitas vezes, respectivamente.

Esses dados se relacionam também com os dos gráficos 21 e 22, que buscam sondar, respectivamente, a disponibilidade e acesso a livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da cultura afro-brasileira, tal como o acervo desse tipo de literatura na biblioteca da(s) escola(s) em que esses docentes trabalham. São aspectos que, de certo modo, refletem no baixo repertório literário e mesmo na possível insegurança para realização do trabalho com tais títulos em sala de aula.

No que diz respeito ao Gráfico 21, ele aponta que apenas 23,8% 9 (5) dos docentes indicou encontrar os títulos com facilidade enquanto a maioria, que corresponde a 71,4% (15), sente alguma dificuldade de encontrá-los. Destaca-se ainda que 4,8% (1) sinalizou que não consegue mensurar porque não tem o hábito de buscar por livros de literatura infantil com essa temática.

### Gráfico 21 – Disponibilidade e acesso a livros de literatura infantil com a temática afro-brasileira

Sobre a disponibilidade e acesso a livros de Literatura Infantil com a temática Afro-Brasileira, você considera que...

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Chama atenção o fato de, numa análise individual das respostas dadas pelos docentes que indicaram encontrar tais títulos com facilidade, 3 destes terem apontado que conhecem poucos títulos e os outros 2, que conhecem uma quantidade razoável. Isso permite duas reflexões. A primeira é a de que se esses livros fossem encontrados com facilidade, isso possivelmente nos permitiria conhecer mais títulos. A segunda é a de que, talvez, a percepção desses docentes tenha sido essa porque o repertório está relacionado aos títulos que são mais amplamente divulgados e conhecidos do grande público como, por exemplo, *Amoras*, de Emicida (2018). Essa discussão sobre os títulos conhecidos pelos docentes será feita mais adiante.

Cabe aqui abrir um parêntese para retomar que essa foi uma das questões que motivaram a pesquisa, porque na ocasião da busca por livros infantis que falassem sobre orixás, não foi tarefa fácil encontrá-los em livrarias físicas. Isso porque títulos voltados a cultura afro-brasileira e africana geralmente são encontrados apenas pela *internet*, e com ressalvas a serem feitas, já

que para um docente com pouco conhecimento acerca da temática e pouco repertório literário, é bem possível que, sem ter tido contato físico com o livro, compre determinado título considerando a resenha de uma proposta positiva quando na verdade reproduz discursos eurocêntricos. A exemplo disso pode ser citado o livro *Abecê da Liberdade: a história de Luís Gama*<sup>11</sup> (TORERO E PIMENTA, 2015) que, embora desalinhado à luta antirracista por tratar da temática de maneira equivocada e por romantizar um sistema escravocrata que deixa seus resquícios até hoje, até pouco tempo aparecia na lista de alguns *sites* como uma das sugestões de literaturas infantis que dialogam com a valorização da identidade racial negra, com celebração da equidade e da cultura afro-brasileira, e que discute criticamente a luta pela liberdade do povo negro. A literatura é uma aliada eficaz para tratar com as crianças sobre assuntos complexos, como o racismo. Entretanto, é preciso atenção na escolha do livro, para entender se ele está tratando a temática da maneira correta ou não. E neste sentido, o repertório literário e um olhar crítico são fundamentais.

No que diz respeito ao Gráfico 22, ao serem perguntados sobre o acervo de livros de literatura infantil com protagonistas negros e que aborde a temática da cultura afro-brasileira disponibilizado na(s) escolas(s) em que trabalham, ressalta-se que 71,4% (15) dos docentes indicaram que possui poucos livros e 14,3% (3), que possui uma quantidade razoável. Apenas 4,8% (1) apontou que no acervo da escola há muitos títulos alinhados à proposta.

Nenhum docente sinalizou que a escola onde atuam não possui biblioteca. Todavia, chama a atenção o fato de que, embora num percentual relativamente baixo, 9,5% (2) do total de respondentes afirmou não conhecer o acervo da biblioteca com relação a essa temática, conforme é possível observar abaixo. Cabe ponderar que esse espaço não deve ser visto apenas como depósito de livros, mas como um espaço de convergência de cultura, como espaço vivo, de troca e abertura, conversa e questionamentos.

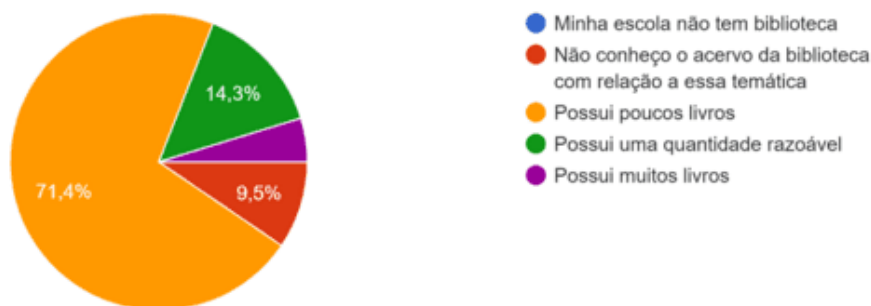
---

<sup>11</sup> Lançado em 2015 pela editora Alfaguara Infantil, e reimpresso em 2021 pela Companhia das Letrinhas, a narrativa romantiza a vivência das crianças dentro de um navio negreiro e trazia a dúvida interpretação de que o transporte teria sido divertido. O livro foi reimpresso pela Companhia das Letrinhas e, após grande repercussão negativa e polêmicas considerando o teor da narrativa, foi retirado de circulação.

### Gráfico 22 – Acervo de literatura infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da cultura afro-brasileira disponibilizado na(s) escola(s) em que trabalha

Sobre o acervo de livros de Literatura Infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da Cultura Afro-Brasileira disponibilizado na (s) escola (s) em que trabalha...

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

A história e cultura afro-brasileira e africana entraram para o currículo oficial da rede de ensino em 2003 pela Lei nº 10.639/2003. Contudo, conforme é possível observar no gráfico 22, ainda há escassez de títulos com protagonismo e autoria negros nas bibliotecas escolares, tendo em vista que o mercado editorial vem sendo ampliado gradativamente, e que um acervo é construído a partir de muitas leituras, de muitas pesquisas, de análises constantes dos livros já existentes para perceber faltas, além de discussões sobre qualidade literária. Isso não ocorre de uma hora para outra, mas é fruto de um longo trabalho e comprometimento.

A partir dos dados expostos nos gráficos 20, 21 e 22, entende-se, portanto, que a não inserção desses livros na prática de sala de aula é decorrente da ausência de repertório literário docente em relação à livros com protagonismo e autoria negros. Esta, por sua vez, é reflexo do racismo estrutural, da discriminação, da submissão escravagista e da invisibilização que, por motivos de dominação ideológica, marcou profundamente a vida do povo negro, cujo abafamento se fez (e ainda se faz) presente inclusive na produção literária e no acervo das bibliotecas, silenciando a escrita de escritores afro-brasileiros, conforme já mencionado.

Além disso, decorre também do fato de a temática não ter sido contemplada nos cursos de formação profissional inicial dos docentes, pois o ensino da cultura africana e dos afrodescendentes é uma demanda contemporânea no Brasil. Deste modo, no que se refere à literatura voltada para questões étnico-raciais, Cuti explicita que:

Com o advento de Lei nº 10.639/2003, muito se tem produzido de livros paradidáticos contendo a temática relativa à realidade da população negro-brasileira e, em maior monta, de conteúdo africano. O volume de obras cresceu significativamente nos últimos anos. Certamente, desse conjunto, muitas obras servirão para instigar os alunos a novos voos no campo da leitura e, quiçá, à revelação de novos talentos de uma vertente infantojuvenil negro-brasileira. Sem nos iludir, é preciso que o senso crítico acenda suas luzes em face dessa produção, pois o racismo não dá trégua e não poupa as crianças. (CUTI, 2010, p. 143-144).

Cabe destacar que o autor chama a atenção para a necessidade de um olhar acurado sobre os títulos infantis que versam sobre as relações étnico-raciais, pois sabe-se que a construção da identidade a partir de um padrão estético calcado no modelo branco europeu fez que imperasse a política do branqueamento. É necessário, portanto, avaliar a estética negra nas narrativas e ilustrações, assim como pensar no leitor, negro e não negro, de modo que, acolhendo as narrativas, possa vivenciar experiências múltiplas.

Nessa perspectiva, Debus (2017) se dedicou a mapear os títulos disponíveis no mercado editorial brasileiro que apresentam, em suas páginas, a temática da cultura africana e afro-brasileira, com o objetivo de dar visibilidade a essa produção. A autora acredita que a literatura pode problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância, seja no espaço escolar, seja em outros espaços socioeducativos, e salienta que a representação de uma personagem negra nos livros de literatura infantil não garante o reconhecimento, noções de pertencimento étnico-racial e afirmação/construção da identidade racial negra por parte da criança.

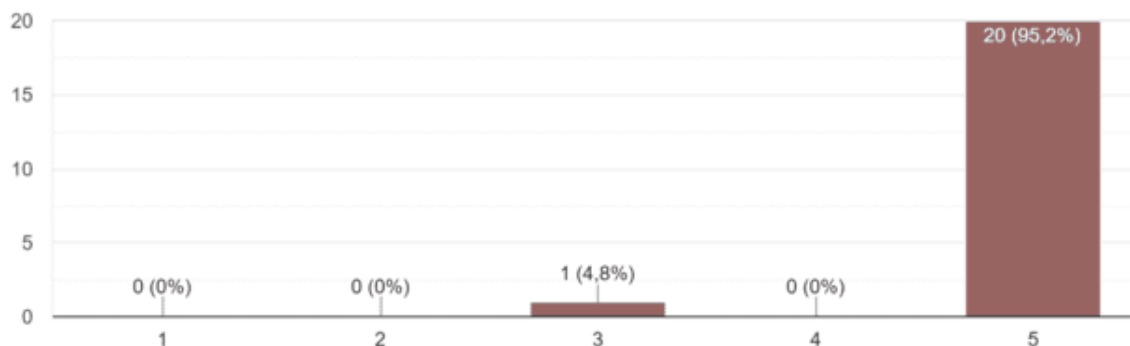
Compreende-se, deste modo, que a seleção crítica do docente e a mediação feita são fundamentais nesse processo. Assim como não basta ter o livro, é preciso ler. E não basta somente ler, é preciso deixar-se afetar pela experiência leitora. É preciso que o professor faça com que as crianças sintam essa experiência, pois somente assim haverá a produção de sentido a partir da leitura.

No que diz respeito a opinião dos docentes sobre o grau de importância do uso de livros de literatura infantil afro-brasileira em sala de aula, numa escala de 1 a 5, em que correspondem aos graus mínimo e máximo, respectivamente, 95,2% (20) dos docentes avaliou o grau de importância como 5 e apenas 4,8% (1) avaliou como grau 3, ou seja com uma posição intermediária, conforme dados do Gráfico 23:

### Gráfico 23 – Importância do uso de livros de literatura infantil afro-brasileira em sala de aula

Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o grau máximo, avalie a importância do uso de livros de Literatura Infantil Afro-Brasileira em sala de aula.

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Embora no gráfico 19 tenha sido evidenciado que, do total de docentes, somando aqueles que “raramente” e “às vezes” selecionam títulos nessa perspectiva correspondem a 52,4% (11), aqui verifica-se que foi praticamente unânime a avaliação com grau máximo para a relevância da utilização desse tipo de literatura com as crianças. Isso significa dizer que não necessariamente as perspectivas dialogam com a prática. E os motivos podem ser os mais diversos possíveis, desde um exíguo repertório literário às dificuldades de alinhamento ao currículo escolar.

Sobre isso, embora não seja o foco do trabalho, cabe abrir um parêntese para pensar o espaço que a literatura tem nos anos iniciais. Isso implica reconhecer que ainda se usa muito o texto literário como pretexto, conforme foi evidenciado no Gráfico 14, onde o segundo critério geral elencado para a escolha dos livros considera a sua utilização para iniciar ou complementar temas/assuntos. Além disso, embora reconheçamos seu valor, muitas vezes não se consegue destinar à literatura um espaço de destaque no currículo comum e explorar todos os seus potenciais, devido às demandas que se tem para cumpri-lo.

Com vistas a mapear se (e como) a temática tem sido trabalhada nas escolas, mais especificamente a partir do uso da literatura infantil como instrumento para a educação para as relações étnico-raciais, os docentes foram convidados a refletir e avaliar sobre sua própria prática em sala de aula.

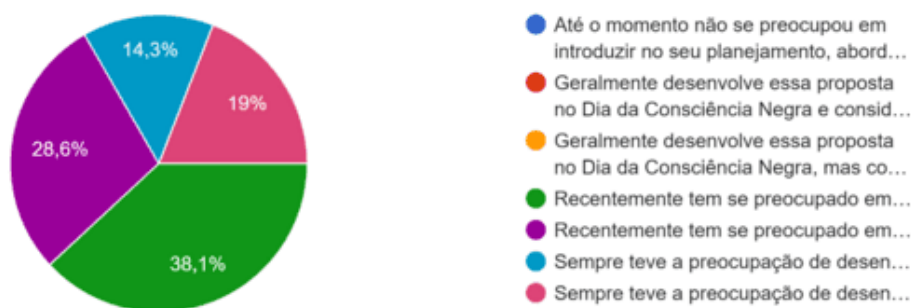
Assim, conforme apresentado no Gráfico 24, dos que responderam que apenas recentemente têm se preocupado em desenvolver estratégias com essa temática em sala de aula, 38,1% (8) afirmou não conseguir introduzir efetivamente no seu planejamento enquanto 28,6% (6) consegue colocar em prática ao longo do ano letivo.

Dos que apontaram que já tinham a preocupação de desenvolver estratégias relacionadas a essa temática em sala de aula, 19% (4) afirmou que consegue colocar em prática ao longo do ano letivo, enquanto 14,3% (3) não consegue introduzir efetivamente no seu planejamento.

### Gráfico 24 – A prática educativa no que diz respeito ao uso da literatura infantil como instrumento para a educação para as relações étnico-raciais

Ao refletir e avaliar sua prática educativa no que diz respeito ao uso da Literatura Infantil como instrumento para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, você considera que:

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Embora os participantes do curso não tivessem indicado que geralmente desenvolvem essa proposta no Dia da Consciência Negra, isso não significa que não ocorra no campo educacional. Assim, acrescenta-se que ao fazer uma comparação entre as respostas obtidas nesse segundo momento de sondagem, as quais foram fornecidas pelos participantes do curso, com as respostas obtidas pelos demais docentes (53) na primeira aplicação do formulário, observou-se que, ao desenvolverem essa proposta apenas para esta data, 3,8% (2) considera o trabalho realizado como suficiente e 7,5% (4) como insuficiente.

Isso permite pensar que, se por um lado ainda há a presença de um trabalho restrito acerca da temática racial nos espaços escolares, por outro, a tomada de consciência para a necessidade de uma prática que esteja comprometida de fato com a educação para as relações étnico-raciais, é algo crescente. Corrobora com essa afirmativa o fato de nenhum docente, em nenhum dos dois momentos de aplicação do formulário, ter indicado a opção “Até o momento

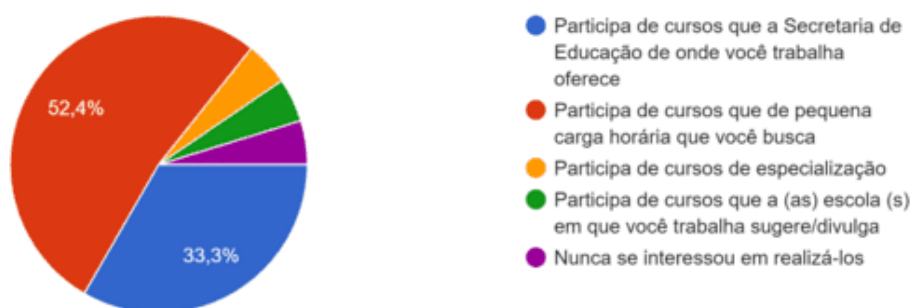
não se preocupou em introduzir no seu planejamento, abordar e discutir a temática em sala de aula”.

O formulário de sondagem buscou, ainda, mapear o acesso e a participação dos docentes em atividades de formação continuada (como especialização, capacitação, aperfeiçoamento ou extensão) sobre relações étnico-raciais com vistas à implementação da Lei nº 10.639/2003. Conforme dados do Gráfico 25, a maioria (52,4% - 11) indicou que participa de cursos de pequena carga horária que busca e 33,3% (7) participam de cursos que a Secretaria de Educação de onde trabalha oferece.

### Gráfico 25 – Participação em cursos de formação continuada voltados para a implementação da Lei nº 10.639/2003

Sobre cursos de formação continuada voltados para a implementação da Lei nº 10.639/2003, você...

21 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Um ponto a observar é que, enquanto há docentes que também buscam cursos e especializações voltados para a temática e que participam de cursos que a(s) escola(s) em que trabalham sugere(m)/divulga(m), há quem nunca se interessou por realizá-los.

## 5 DIÁLOGO DOCENTE E ESTRATÉGIA ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO

*“Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade — textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler —, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído.”*

*Chimamanda Ngozi Adichie (2019)*

O Curso de Extensão em *Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista* constitui-se como a terceira etapa da pesquisa. Ele buscou proporcionar aos docentes uma experiência de reflexão acerca de alguns aspectos relacionados à leitura literária em sala de aula, especialmente no que diz respeito à importância da utilização de livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da cultura afro-brasileira.

Voltado para docentes que atuam nos anos iniciais das redes pública e/ou privada de ensino do estado do Rio de Janeiro, o curso teve como premissa discutir e repensar o repertório literário disponibilizado em sala de aula, o lugar da autoria e protagonismo negros, a potência das ilustrações e da narrativa na composição do livro infantil, bem como a necessidade de desconstrução do padrão colonizado presente em muitos títulos, associando tudo isso à noção de representatividade para o reconhecimento e valorização da identidade racial de meninas e meninos negros.

O curso ofereceu experiências de aprendizagens diversificadas. Com leituras de textos, discussões sobre materiais e organização de propostas de atividades a partir de sugestões de livros de literatura infantil com protagonismo e autoria negros, pretendeu-se, ampliar conhecimentos por meio do compartilhamento de saberes e práticas de sala de aula, com vistas a contribuir para a efetiva implementação do Artigo 26a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas Diretrizes Curriculares por meio da literatura infantil.

As atividades desenvolvidas e os conhecimentos socializados em cada um dos encontros, ocorridos entre os meses de novembro e dezembro de 2021, fomentaram debates e reflexões tanto teóricas quanto práticas sobre o ensino na educação básica, tendo em vista a EREER e a utilização da literatura infantil como um dos vieses para a realização deste trabalho.

Neste sentido, as trocas realizadas deram o encaminhamento para a construção coletiva do produto educacional, que faz parte dessa pesquisa, e foram capazes de promover reflexões para uma prática mais rica e atuante em sala de aula na qual todos sejam igualmente valorizados, em que haja a valorização das culturas, das histórias e dos saberes construídos pela comunidade negra, de modo a contribuir para a promoção da igualdade racial<sup>12</sup>.

Ao longo do curso foram ofertados quatro encontros síncronos, cada um dividido em duas partes, com aproximadamente 1 hora para cada: a primeira com discussões mais teóricas e a segunda para o desenvolvimento das propostas práticas. Foram disponibilizados textos para leitura e tarefas relativas às propostas assíncronas, totalizando 20 horas de compartilhamento de saberes que dizem respeito à relação entre a literatura e a construção da identidade racial. Além disso, ao longo do curso discutimos três títulos para a elaboração das propostas de atividades que compõem o *e-book*.

Por meio dessa organização, buscou-se atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) Diagnosticar as concepções e experiências de docentes dos anos iniciais a respeito da literatura infantil afro-brasileira em sua prática profissional diária;
- b) Discutir a importância da utilização de livros de literatura infantil com protagonismo e autoria negros para a desconstrução do padrão hegemônico/eurocêntrico e para o reconhecimento e a construção da identidade racial de meninas e meninos negros;
- c) Repensar sobre o repertório literário disponibilizado em sala de aula, o lugar da autoria e protagonismo negros, a potência das ilustrações e da narrativa na composição do livro infantil;
- d) Despertar um olhar crítico desses para a seleção de títulos infantis com a temática étnico-racial;

---

<sup>12</sup> É importante destacar que ainda que não estivessem diretamente envolvidas na pesquisa, as crianças foram parte essencial dela na medida em que foram a base sobre a qual se constituiu toda a reflexão deste estudo e, portanto, nortearam as reflexões docentes ao longo de todo o curso. Desse modo, elas foram (e são) as destinatárias para as quais se propunha uma prática voltada à construção e valorização da identidade racial negra.

- e) Elaborar um *e-book* com sugestões de livros de literatura infantil afro-brasileira e propostas de atividades que contribuam para a construção da identidade racial de crianças negras;
- f) Avaliar as contribuições das discussões feitas no curso para uma prática pedagógica que contemple a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da identidade racial da criança negra.

No que diz respeito aos títulos selecionados, a escolha considerou a seguinte estratégia tendo em vista o público leitor de cada ano de escolaridade: 1 livro para ser trabalhado com turmas de 1º ano; 1 livro para ser trabalhado com turmas de 2º e 3º anos; e 1 livro para se trabalhado com turmas de 4º e 5º anos.

No que diz respeito à representação do negro como protagonista nos livros de literatura infantil para a afirmação da identidade racial de crianças negras, considerou-se importante que além do enfoque envolvendo a temática, fossem observadas nas ilustrações como são evidenciados os traços fenotípicos negros, como essas personagens são retratadas e que “quanto mais antiga a obra que apresenta personagens negras, mais chances ela tem de trazer estereótipos negativos e racismo implícito ou explícito” (ARAÚJO; SILVA, 2012, p. 211).

Neste sentido, foram definidos como critérios para a escolha dos livros:

- Publicações após a Lei nº 10.639/2003;
- Autoria de escritoras e/ou escritores negros que pesquisam sobre as questões raciais;
- Apresentação estética;
- Presença de linguagem clara e com potencial para envolver e instigar;
- Afirmação e valorização da identidade negra a partir da apresentação positiva e dos traços da cultura africana e afro-brasileira;
- Produções que apresentam meninas e/ou meninos negros como protagonistas.

Desta maneira, considerou-se como possibilidade os seguintes títulos:

#### **Quadro 5 – Sugestões de livros de literatura infantil afro-brasileira.**

1º ano

As bonecas negras de Lara (FERREIRA, 2017)

2º e 3º anos	O Pequeno Príncipe Preto para pequenos (FRANÇA, 2020)
4º e 5º anos	O mundo no black power de Tayó (OLIVEIRA, 2013)

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2021.

Os desdobramentos feitos a partir desses títulos seguem o mesmo critério. Por isso, também foram considerados os temas que poderiam ser abordados e discutidos no momento da contação das histórias e durante as atividades, de modo a possibilitar o letramento racial e o letramento racial crítico.

A apresentação dos livros selecionados aos docentes foi realizada por meio de “rodas de leitura”, que ocorreram em três dos quatro encontros síncronos do curso. Em cada um desses encontros um título foi lido e discutido, cujos procedimentos metodológicos tiveram como base as contribuições apresentadas por Cosson ao discorrer sobre Letramento Literário (2014). Para o autor, existe um percurso no encontro do leitor com a obra e na sua apropriação, sendo necessário um método para se trabalhar a literatura na escola, já que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos.

O trabalho com cada um dos livros contou então com as etapas de leitura, pré-leitura, leitura e pós-leitura, tendo sido desenvolvidas por meio do que o autor denomina como Sequência Básica, que é mais voltada aos anos iniciais e constitui-se por quatro passos:

- 1) Motivação, que consiste em preparar o leitor para “entrar” no texto;
- 2) Introdução, que é a apresentação do autor e da obra a ser lida para o leitor;
- 3) Leitura, que é o contato efetivo do leitor com a obra; e
- 4) Interpretação, que consiste nas inferências utilizadas para a reflexão e construção de sentidos do texto, estabelecendo um diálogo entre autor, leitor e comunidade.

A partir disso, foram pensadas propostas de atividades diversificadas para trabalhar esses títulos nos anos iniciais, possibilitar a valorização da identidade racial da criança negra, ampliar a consciência crítica e orientar para práticas voltadas à compreensão de seu entorno social.

De modo geral, essa dinâmica se repetiu em todos os encontros, considerando as especificidades de cada história para encaminhamento das discussões e proposição das atividades de desdobramento, as quais compõem o produto educacional. As atividades literárias

propostas também foram planejadas buscando proporcionar a leitura, o diálogo e a relação das crianças com as histórias. Seguirão, deste modo, as três etapas do processo de leitura utilizadas nos encontros síncronos com os docentes a partir da seguinte organização:

**Quadro 6 – Etapas do processo de leitura**

<b>Pré-Leitura</b>	1º momento	Roda de apresentação do livro literário com apreciação da capa, chamando atenção para a ilustração, para título da história e levantando questões que ativem o conhecimento prévio e as inferências.
<b>Leitura</b>	2º momento	Apreciação da obra por meio da leitura expressiva, observação das ilustrações e projeto gráfico.
<b>Pós-Leitura</b>	3º momento	Discussão coletiva sobre a história, com provocações para pensar no que a leitura propõe.
	4º momento	Propostas de atividades coletivas que proporcionem desdobramentos que impliquem nas relações de respeito e valorização da identidade étnico-racial.

Fonte: organizado pela pesquisadora, 2021.

Em decorrência da metodologia adotada, essas etapas foram validadas pelos docentes durante as oficinas, e modificadas a partir das interações que ocorreram entre os participantes e a pesquisadora. Pelo mesmo motivo, as propostas de atividades diversificadas realizadas em cada uma delas, considerando as especificidades de cada título, não estavam estruturadas. Adiante, serão explicitados cada um dos encontros realizados no curso.

### **5.1 Percepções iniciais sobre a identidade racial negra**

A primeira parte do primeiro encontro síncrono do curso de extensão foi iniciada com a apresentação da pesquisadora e com o agradecimento dos inscritos. Também foi feita a ressalva de que era desejo que no decorrer do curso pudessem ser feitas muitas trocas de conhecimento e de fazer pedagógico no sentido de enriquecer a prática em sala de aula na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e para uma Educação Antirracista. Assim, considerando ser esta uma pesquisa-ação, os encontros não se detiveram às falas e exposições feitas pela pesquisadora, mas priorizou-se a participação proativa dos docentes nos processos de reflexão e prática, a partir das aprendizagens construídas coletivamente.

Após esse momento, foi feita uma acolhida, em que se utilizou um vídeo para a apresentação da canção *Funga Alafia*. Essa é uma expressão do povo Yorubá, de origem nigeriano-congolesa, do oeste africano, usada na canção/dança que para acolhimento e saudação na chegada, no encontro ou no reencontro de pessoas. A escolha foi feita porque além de poder ser utilizada em dinâmicas de grupo, é também uma sugestão para realização de atividades com as crianças.

Quando cantada, é acompanhada por gestos expressivos que representam seu significado, os quais foram livremente traduzidos em diversas partes do mundo. Portanto, possui algumas variações, mas todas elas expressando acolhimento, afetividade, amizade e boas-vindas. Destaca-se também que a palavra “axé” pode ser utilizada como uma saudação, um cumprimento por meio do qual se deseja ao próximo coisas boas, força, ânimo e energia.

No livro musicado *Brincadeiras Cantadas de Cá e de Lá*, de Maristela Loureiro e Ana Tatit (2014), são apresentadas duas versões:

#### Versão 1

Funga alafia Axe, axe!

Funga alafia Axe, axe! (bis)

Em ti eu penso

Contigo eu falo

De ti eu gosto

Somos amigos

#### Versão 2

Funga alafia Axe, axe!

Funga alafia Axe, axe! (bis)

Meus pensamentos estão prontos para te receber

Minhas palavras são de acolhimento

Meu coração está repleto de afetividade

E não tenho cartas na manga

Os valores elencados pelo grupo foram acolhimento, honestidade, escuta, compromisso, respeito, leveza, confiança, presença e empatia, conforme mostra a Figura 2 e que, de fato, são essenciais para a interação com o outro e para criação do senso de comunidade.

Figura 2 – Valores e combinados



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Os participantes poderiam, ainda, explicar brevemente por que consideram o valor mencionado importante, se assim o desejassem. A Docente J, por exemplo, destacou: “*Acredito que, respeitando o outro, conseguimos estabelecer um diálogo e trocas efetivas*”. Esse foi um momento bastante rico e significativo porque permitiu ao grupo se reconhecer como corresponsável na participação e construção dos encontros e das relações estabelecidas, assumindo um compromisso e responsabilidade com o coletivo de maneira agradável e respeitosa.

A primeira pergunta feita para iniciar o debate tentava saber o que esses docentes entendiam por identidade negra. Três docentes, negros, manifestaram sua percepção. Para eles, identidade negra diz respeito a pessoa se autorreconhecer e se aceitar negra, com as características fenotípicas, com a cultura e com as dores que carrega em si, a qual não passa, necessariamente, somente pela cor da pele, mas a partir do momento em que se reconhece negra, se reconhece também em todas as características de quem tem a pele retinta numa sociedade racista.

Todavia, ressaltaram que isso faz com que muitas pessoas não criem essa identidade racial, uma vez que não se reconhecem nos mais diversos espaços devido à falta de representatividade. Nesse momento, a Docente K exemplifica:

*Eu vejo isso na escola em que trabalho. A gente convive, diariamente, com crianças que não se veem representadas. Então quando a gente faz um trabalho, como um autorretrato, elas vão direto naquele lápis “cor de pele”, que não representa a cor de ninguém, mas é porque a criança se vê representada pela televisão, que traz sempre protagonistas loiras, brancas... pelos livros usados na escola, que vem sempre com personagens brancos... Então eu acho que a identidade negra passa pela representatividade. Eu me inscrevi neste curso justamente por isso, porque acho que a gente precisa trazer a representatividade para dentro da sala de aula para que as crianças possam se enxergar nessa identidade negra.*

A partir das colocações feitas, foi possível constatar que afirmar-se negro vai muito além da autodeclaração no censo demográfico. Assumir a negritude é um ato político, pois se trata de se afirmar não apenas pela cor da pele ou pelo tipo de cabelo, mas também por demais elementos que envolvem a construção da identidade racial negra. Trata-se de tomar para si a história, a cultura, as raízes, os valores e as lutas. Sobre isso, a Docente R pontua:

*Às vezes a pessoa não se reconhece como negra mesmo tendo a pele negra. E eu acredito que seja não somente por falta de representatividade. Mas também pela questão de realmente ser duro ser negro. Quando a pessoa se reconhece como negra, ela sabe que essa posição política vai deixá-la de fora de algumas coisas, vai estereotipá-la de alguma forma. Então, por isso que o negro da pele clara e o da pele não tão clara, não se reconhece como negra, mas como parda.*

Além disso, uma questão interessante que pôde ser observada e considerada nas respostas dadas é que a identificação racial possivelmente teve impacto importante em suas respostas neste momento, no que diz respeito à identidade negra, assim como terá mais adiante tanto na reflexão quanto na empatia sobre as questões inerentes à essa discussão que, por vezes, se mistura em uma reflexão sobre sua própria história, como será visto em outros momentos do texto.

A segunda pergunta buscou identificar as perspectivas desses docentes sobre o protagonismo negro como ação afirmativa, de modo que a representatividade positivada foi destacada como um fator fundamental. Para esses docentes, é a valorização do ser negro como sujeito de direitos, que pode ocupar lugar de destaque e que possui ancestralidade, sendo ela, de igual modo, enaltecida.

Não é tarefa fácil construir uma identidade racial negra numa sociedade que historicamente a invisibiliza nos mais diversos segmentos sociais (literatura, cinema, religião...) negando, inclusive, protagonizar sua própria história (OLIVEIRA, 2020). Tendo em vista que a história foi contada por brancos e que suas interpretações muitas vezes apenas perpetuam o racismo, o protagonismo negro vem para resgatar a memória e luta dos antepassados do ser negro que, ao longo de todo esse tempo, esteve silenciada. É uma ação afirmativa para

proporcionar a construção de uma identidade racial e fazer com que ela deixe de ser invisibilizada.

A partir disso, foi perguntado como esses docentes consideram que o protagonismo negro, na perspectiva de ação afirmativa, pode proporcionar a construção de uma identidade racial. Então, a Docente R complementa sua fala anterior:

*Acredito que a partir do momento que você tem uma representatividade em qualquer campo, seja por meio da de políticas de ação afirmativa, em que você veja outros negros em diferentes condições que as habituais, que veja negros como médicos, como advogados, enfim... protagonizando em televisão, em tudo, assumir essa identidade torna-se mais possível, mais breve e mais produtiva para a militância. A pessoa não só passa a se reconhecer, como também tem meio que a garantia através do protagonismo de outras pessoas. Tem a garantia de que não vai ser nada demais. Ela vai se reconhecer, vai brigar pelos espaços e pelos direitos, a autoestima vai aumentar e ela não vai sucumbir aos desafios que vai enfrentar. Porque certamente enfrentará desafios. Não é garantia de que não haverá mais nenhum problema a partir do momento que ela se reconhecer como negra, mas ela tem aí um estofo, tem outras pessoas que vão junto a ela. Então acho que o protagonismo passa muito por aí, por você ter um coletivo que garanta essa briga e essa questão da discussão do ativismo em relação ao antirracismo.*

Assim como as demais identidades, a identidade étnica é uma construção social e coletiva em que o sentimento de pertencimento acontece pela autoidentificação. É um processo em que o sujeito compartilha sentimentos, crenças, percepções e comportamentos do grupo ao qual pertence (HALL, 2006). E dependendo dessas relações, ela pode ser construída de forma positiva ou negativa. Ela pode ser valorizada ou invisibilizada, a depender dos estímulos e referenciais que se tem.

No que diz respeito ao estudo de identidade, de acordo com Hall, ela está em permanente construção e é sedimentada ao longo da vida., de modo que a formação e afirmação das identidades está relacionada à construção social, política, geográfica e aos diversos agentes sociais, sendo passível de mudanças de acordo com os momentos e fases que cada um vive. Ela é formada e transformada continuamente. Como explica Hall (2006, p. 13), a identidade

*é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).*

Transpondo para a identidade racial negra, considera-se importante retomar as concepções de Sandra Petit, que ao tratar sobre a pretagogia, trabalha o conceito de pertencimento, diretamente relacionado à afetividade e às emoções. Deste modo, quando se fala de pertencimento, trata-se de o sujeito se sentir pertencente a um local ou comunidade, sentir que faz parte do grupo ou dos grupos o qual/os quais participa e identificar-se com ele(s) por meio das relações estabelecidas (familiar, escolar, de amizade...). E isso é fundamental para a construção de sua(s) identidade(s).

Também ao tratar sobre a identidade racial negra, nas palavras de Gomes (2003, p. 167) ela é entendida como

um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade.

Como afirma Gomes, as crianças negras se deparam com outros olhares sobre seu corpo e sua cultura. Então, quando desconhecem seu pertencimento negro ou o negam, acabam por corroborar com o silenciamento e apagamento estimulados pela colonialidade. Por este motivo, ao longo da discussão foi colocada a importância e necessidade de se despertar o pertencimento racial em meninas e meninos negros, os quais abrangem aspectos para além dos fenótipos, como ponto de partida para que essas crianças se reconheçam e construam sua identidade racial desde cedo.

Considera-se, todavia, que explorar aspectos identitários, históricos e culturais africanos que influenciaram e influenciam a cultura brasileira é um trabalho que deve ser voltado inclusive para crianças não negras, tendo em vista os apontamentos de Ferreira (2015) sobre o letramento racial crítico, já explicitado anteriormente. Isso permite (re)construir valores e conceitos sobre a dimensão de africanidade, ou seja, a descoberta e apropriação de novos conhecimentos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, historicamente apagados. A instituição escolar tem, portanto, papel importante nesse processo. Para a Docente V,

*Se a gente não se preocupa com isso, a gente só contribui para a manutenção de uma coisa que acontece muito: a consciência de que o racismo existe, mas ninguém se entende como racista. Ou diz conhecer alguém que é, mas ninguém nunca sabe quem é. [...] Então, a construção da identidade racial é importante, inclusive, para as*

*peças não negras. Porque senão a gente cai num buraco de racializar só peças negras, quando não é verdade. Diz respeito a qualquer pessoa, com qualquer atributo físico, que desempenha ou ocupa determinado lugar social a partir da sua identidade racial.*

No que diz respeito à identidade racial e o fato de perpassar pela construção social e coletiva, o Docente W fez uma colocação para complementar a discussão, ao salientar que comumente ela é atrelada apenas às raciais, considerando o padrão hegemônico, mas que há também a questão dos valores e das ideias, a questão cultural. Assim, em determinada região ou país, por exemplo, ser negro pode não ser uma questão considerando os pares sociais. Ou seja, pode-se não haver a necessidade de se pensar sobre o que é ser negro até o momento de se partir para outro contexto social em que isso gere conflitos.

Sabe-se que, no contexto das relações étnico-raciais, o racismo, as desigualdades e as discriminações impactam na subjetividade de negros e brancos, nas diversas instâncias da sociedade, inclusive no âmbito escolar, trazendo consequências para todas as crianças, sejam negras ou brancas. Por isso, a necessidade de que se atue na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

Ao serem perguntados sobre o que entendem por uma Educação Antirracista, a Docente V apontou que, no seu entendimento,

*[...] é uma educação que se baseia em formas de desconstrução do racismo a partir de discussões em sala de aula. E, apesar de serem sala de aula, pensa para além, para além dos muros da escola. Essa desconstrução, vai ultrapassar esse território escolar para que essa desconstrução seja de fato efetivada socialmente.*

Uma Educação Antirracista é, portanto, aquela que entende que vivemos uma permeada por um racismo estrutural, em que as relações pessoais são pautadas não apenas a partir do lugar social, mas também do lugar racial que ocupam. A partir disso, se preocupa em preparar os indivíduos para que eles possam se colocar diante de um sistema racista e gerador de desigualdades. Todavia, a Docente K pondera:

*Acho que ainda estamos no início das discussões. Parece que falar sobre identidade negra é algo que fica restrito ao mês de novembro. Os alunos não se reconhecem negros, não há valorização das raízes e os próprios pais não se reconhecem. Isso se reflete na alfabetização. O professor Luis Antonio Senna aponta que negros são menos alfabetizados e deixados de lado.*

A partir das colocações feitas, o grupo salientou ser necessária uma mudança no currículo e no fazer pedagógico, com vistas a caminhar na perspectiva de uma educação

antirracista, uma vez que ele foi e ainda é construído de forma eurocêntrica, contado pelo olhar do colonizador. Portanto, é pertinente afrocentrá-lo na tentativa de desconstruí-lo.

Ao estabelecer um paralelo entre as colocações feitas, o Docente X relata sua própria experiência de vida, da dificuldade de se reconhecer e se aceitar como um ser negro e o quanto o racismo impacta na subjetividade do indivíduo.

*Essa questão da identidade, das famílias também não se reconhecerem, das crianças não se reconhecerem, de ninguém se reconhecer – e entra aí a questão do currículo –, a gente aprende que ser negro é algo ruim. Se ser negro é algo ruim, por que você vai dizer que é negro? Quem quer ser ruim? Ninguém quer ser ruim. Então, se eu sei que aquilo é ruim, eu não quero ser aquilo.*

*Eu passei muitos anos da minha vida não me reconhecendo como uma pessoa negra, apesar de saber que eu era negro e de ter marcada qual era a minha posição na sociedade e tudo mais. Porém, eu não queria me ver assim, porque era algo ruim. Ter cabelo grande era ruim, era cabelo duro. A cor não era tão bonita assim, o nariz era grande... então você acaba não querendo se reconhecer. Isso é uma questão de desconstrução que, dentro da escola, vai passar pelo currículo para desconstruir toda uma história que é de tempos. [...]*

*Apesar da Lei ser antiga, acho que estamos no começo ainda. Acho que agora estamos começando a avançar em algumas questões dentro do ambiente escolar para falar sobre o negro, para falar sobre o protagonismo do negro.*

A discussão sobre a questão curricular foi ampliada por outros docentes, que também se colocaram no que diz respeito a defasagem de estudos a respeito da temática em sua formação inicial, que comumente não é abordada ou é abordada de maneira muito superficial, e a dificuldade de implementação do que preconiza a Lei nº 10.639/2003 na prática escolar no decorrer do ano letivo. Sobre isso, a Docente H diz:

*Acredito que a Lei nº 10.639/2003 precisa ser mais trabalhada dentro da coordenação, dentro da direção da escola. Muitos professores não a conhecem porque a formação deles como professores também não trouxe essa discussão. Então, a direção e a coordenação devem orientar na elaboração dos planos e formações para trazer a esses professores o conhecimento sobre a adequação da lei, porque só dizer existe a Lei é fácil, o negócio é trazer orientações e falar que nós precisamos trabalhar dessa forma. E muitas vezes as próprias direções não estão preparadas também para lidar com a temática. Então um dos pontos fundamentais que eu vejo não é só trabalhar no fundamental e no médio, mas em todos os níveis de educação para que também nós professores sejamos formados para isso. Por exemplo, eu fiz a minha segunda formação, agora em história, e foi aí que eu conheci mais e comecei a entender a Lei nº 10.639/2003. Mas antes não existia isso. Então precisa passar pela nossa formação na graduação.*

Foi colocado ainda que a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 no espaço escolar implica na promoção de consciência e trabalho coletivos de educadores, visto que, por vezes, se quer realizar um trabalho que se torna solitário por não haver adesão dos pares, e na

necessidade de formação continuada para que não sejam cometidos equívocos na abordagem das questões raciais que acabam por reforçar o racismo.

Outras questões também discutidas foram: 1) a importância da representatividade racial em sala de aula para o (re)conhecimento e construção da identidade de crianças negras dos anos iniciais; 2) como colocar em prática, de fato, a Lei 10.639/03 e suas formas de regulamentação para construir uma educação antirracista, considerando implicações, limites e possibilidades na implementação da educação para as relações étnico-raciais – EREER na educação básica; 3) a percepção de que a construção da identidade perpassa a infância e a relevância da literatura infantil afro-brasileira na abordagem étnico-racial, no sentido de romper com a ideologia eurocêntrica que vigora desde os tempos de colonização aos dias de hoje, não apenas afirmando a superioridade branca sobre os negros, mas também reduzindo ou simplesmente negando a existência de suas histórias e culturas.

Neste sentido, salientou-se que a proposta do curso é que sejam construídos referenciais positivos ainda na infância, para que a criança negra se veja como tal, aprenda a respeitar a imagem que tem de si e tenha modelos que confirmem essa expectativa. Que na perspectiva de uma Educação Antirracista, busca, por meio da literatura, valorizar a diversidade racial, auxiliar na construção da identidade racial negra e no sentimento de pertencimento étnico-racial. Sobre isso, a Docente H destaca:

*A criança negra precisa se enxergar negra e aprender formas de lidar com o racismo. Eu tenho um exemplo em casa. Eu tenho uma filha que viveu num “mundo de brancos”. Ela não se enxergava negra. O tempo foi passando e foi somente quando chegou na Uerj que isso aconteceu. Isso poderia ter evitado grande sofrimento desde o início. E eu também não tinha esse conhecimento que tenho agora. Então a gente busca esse entendimento para poder transmitir já desde o início para as crianças. É por isso que eu estou nesse curso.*

De modo geral, nesse primeiro encontro foi feita a apresentação da proposta do curso, realizadas discussões em torno do apagamento cultural do ser negro, da Lei nº 10.639/2003 e sua implementação na escola, como são/devem ser as práticas pedagógicas voltadas a essa temática, a importância da representatividade e o espaço que ela realmente tem em sala de aula. Além disso, foi apresentada a literatura infantil afro-brasileira como um dos vieses para a realização desse trabalho, com apresentação da sugestão de alguns títulos a serem utilizados para a elaboração das propostas de atividades e explicitados os critérios elencados para essa seleção.

Tais critérios consideram que a Lei nº 10.639/2003 evidenciou publicações engajadas com as questões raciais, e que é importante enegrecer as referências para que a

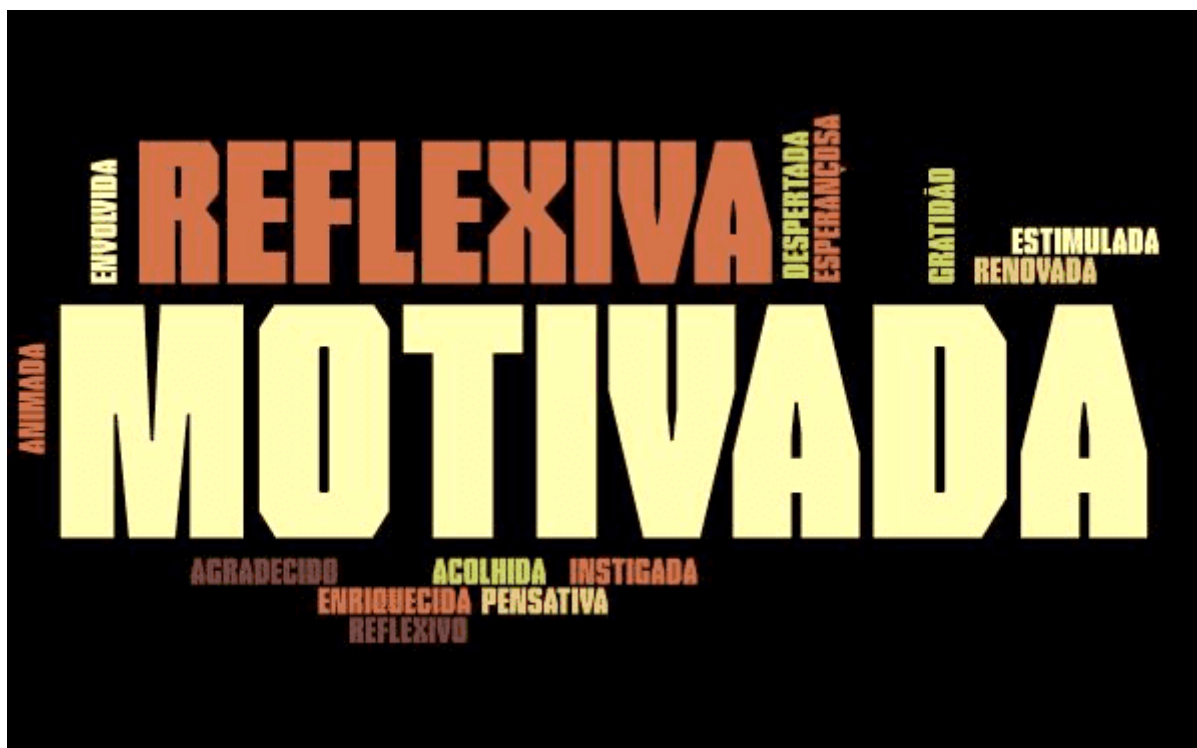
representatividade seja vista também na autoria, especialmente porque apresenta uma escrita consciente das questões que envolvem o ser negro numa sociedade racista, cujos textos são elaborados a partir de realidades vividas com o objetivo fortalecer as crianças negras em termos de repertórios e forças para que se encantem por si mesmas, pelos próprios corpos, para que combatam o racismo e se empoderem desde pequenas (OLIVEIRA, 2020).

Os textos norteadores para as discussões realizadas nesse primeiro encontro foram a *Lei nº 10.639/2003* (BRASIL, 2003), o *Parecer CNE/CP nº 003/2004* (BRASIL, 2004), *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03* (GOMES, 2008) e *O perigo de uma história única* (ADICHIE, 2019), que também foi disponibilizado em vídeo.

As questões que diziam respeito especificamente sobre a literatura foram abordadas nos encontros seguintes. Contudo, ainda no primeiro encontro, foi apresentada a proposta do produto educacional com os possíveis títulos a serem utilizados a depender da concordância do grupo, reforçados os critérios elencados para a seleção desses livros e a metodologia pensada para a elaboração das sugestões de atividades, as quais deveriam contemplar as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (COSSON, 2014). Ressaltou-se, neste momento, que outras sugestões seriam bem-vindas.

Para finalizar o encontro foi apresentado um provérbio da Costa do Marfim, que diz “O saber é como o tronco do baobá. Ninguém consegue abraçá-lo sozinho.”, e feito um “*Check out*” em que os docentes deveriam demonstrar, numa palavra, as quais estão apresentadas na Figura 5, como estavam se sentindo ao encerrá-lo. Nesse momento, foi gratificante ler os retornos positivos sobre o modo como o primeiro encontro do curso afetou os participantes.

Figura 3 – Como me senti ao término do encontro?



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

Também foi apresentado um vídeo com a canção “Eu sou”, de WD, disponível no *YouTube* para que pudessem ouvir enquanto respondiam o formulário de presença que continha também algumas questões para sondar sobre o que motivou esses docentes a participar do curso *Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais*, quais eram suas expectativas e, com base em suas vivências, quais eram os maiores desafios enfrentados na implementação da Lei nº 10.639/2003.

A importância dessa sondagem deve-se ao entendimento que diferentes motivações, expectativas e experiências certamente acarretariam ajustes na abordagem feita ao longo do curso. Assim, essas questões ajudaram a entenderem a diversidade de experiências com a Lei nº 10.639/2003, como tem sido trabalhada nas escolas, identificando avanços e limites na implementação e de onde partiam os integrantes do grupo que se pretendia constituir ao longo dos próximos três encontros, de modo a orientar também novas propostas de formação inicial e continuada para professores que considerem a temática como prioritária. As respostas obtidas nessas duas questões foram organizadas em dois vídeos, que foram passados e discutidos no segundo e terceiro encontros.

## 5.2 A Lei nº 10.639/2003 e a formação docente: ressignificando as discussões e práticas sobre as questões raciais

O segundo encontro síncrono também se iniciou com um momento de acolhida aos participantes do curso. Primeiro foi retomada a proposta de *Check in* do encontro anterior, em que os docentes haviam elencado valores que consideravam importantes para os encontros a fim de se sentirem à vontade para participar ativamente do curso, os quais foram organizados sob a forma de nuvem de palavras, já apresentada anteriormente neste texto, na figura 2.

Em seguida, foi passado um vídeo elaborado com todas as respostas dadas à pergunta *O que te motivou a participar do curso Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais e quais são suas expectativas?*, constante no formulário de presença do primeiro encontro. Os docentes se sensibilizaram com as respostas e perceberam que, embora tivessem sido diversas, tinham um objetivo em comum. Além disso, puderam dimensionar que todos estavam ali não tão somente para aprender mas também para compartilhar práticas pedagógicas possíveis de serem realizadas em sala de aula, as quais se enriqueceriam mutuamente.

Ao analisar as respostas dadas foi possível perceber que, se por um lado, a temática da Lei nº 10.639/2003 não fez parte da formação inicial dos docentes, por outro, tem havido um engajamento na busca e na ampliação de conhecimento para que se promova em sala de aula movimentos de reconhecimento, valorização e representatividade negra, na perspectiva de uma educação antirracista a partir da literatura infantil afro-brasileira.

Os docentes enfatizaram o desejo de aprender, ampliar conhecimentos, construir novos olhares para compartilhar com seus pares possibilidades de práticas que levem uma educação menos eurocêntrica para dentro das salas de aula, com vistas a ressignificar as discussões sobre as questões raciais de modo que as crianças se sintam acolhidas e representadas. Assim, a Docente G salienta que

*A temática me desperta o interesse e sinto que aprender sobre assunto é fundamental para uma educação mais apropriada. Minha expectativa é que o curso possa contribuir para eu alinhar cada vez mais a abordagem teórica com a prática na sala de aula, para que eu possa transformar da minha prática docente e que meu olhar se torne mais apurado para reconhecer uma literatura verdadeiramente adequada ao que uma educação antirracista necessita.*

Contudo, também foi observado que ainda há aqueles que possuem certa insegurança ao realizar a abordagem sobre a temática das relações étnico-raciais em sala de aula e consideram que cometem equívocos em alguns momentos. Deste modo, a falta de domínio dos

conteúdos ligados às relações étnico-raciais contribui para que os docentes se sintam pouco preparados para incorporá-los em sua prática pedagógica. Todavia, isso não implica, necessariamente, desinteresse, já que é possível verificar que buscam conhecer e estudar mais a temática das relações étnico-raciais para poder trabalhá-la na escola, motivação para a inscrição no Curso de Extensão.

São docentes que reconhecem a importância de realização desse trabalho, a necessidade de sua efetivação na comunidade escolar ao longo de todo ano letivo, e que veem na literatura infantil um grande potencial para isso. Ademais, como expectativa, buscam sobretudo, a partir da troca de saberes e experiências com o grupo, maneiras de como fazê-lo na prática, conforme é possível observar na resposta dada pela Docente J:

*Procurei o curso porque a temática apresentada é muito importante, mas não fez parte da minha formação inicial na faculdade e atualmente, estou como dinamizadora da sala de leitura da minha escola. Eu espero aprender mais como trabalhar a questão da construção da identidade negra de maneira positiva e com exemplos práticos.*

Encontra-se, deste modo, um indício de incentivo para o avanço da Lei. As respostas dos docentes revelam que é na promoção de conteúdos sobre a temática e na sua incorporação à formação inicial de professores que está um dos aspectos que devem ser explorados para que sua implementação no espaço escolar seja efetiva. Essa é uma questão que vai de encontro ao que Gomes e Jesus (2013) já pontuaram na ocasião de uma pesquisa realizada em campo, em âmbito nacional, sobre as práticas pedagógicas de trabalho na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.

[...] o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites. (GOMES E JESUS, 2013, p. 32)

Ao final do vídeo, considerando ser esta uma pesquisa-ação e a importância da participação ativa para o estudo em questão tendo em vista a ampliação, a construção de

conhecimentos de forma rica e significativa e, sobretudo, por ter como objetivo discutir e produzir práticas que eduquem quanto à pluralidade étnico-racial, foi colocada uma indagação sobre como cada participante poderia colaborar com as discussões propostas ao longo do curso, uma vez que a troca e compartilhamento de saberes e experiências com os pares são fundamentais para o fazer docente.

Compreendendo que a educação para as relações étnico-raciais é uma questão coletiva, essencial para a formação dos estudantes e que requer a participação ativa da comunidade escolar, é necessário que a pesquisa reflita, conforme proposto por Thiollent (1985), o compromisso com a ampliação do conhecimento sobre um determinado problema não somente pelo pesquisador, mas por todos os sujeitos nela envolvidos. Baldissera (2001, p. 6) reforça essa concepção ao afirmar que:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

De um modo geral os docentes destacaram que acreditam muito num formato de ações pedagógicas e em cursos cuja proposta é a de construção coletiva uma vez que não há aqueles que sabem mais ou menos, mas que há saberes, pedagógicos e experiências diferentes que se complementam. Estas, por sua vez, aliadas às diferentes perspectivas que foram sendo apreendidas/criadas ao longo desse percurso, podem e devem ser partilhadas com os demais.

Contudo, algo que chamou a atenção foi o fato de terem inicialmente considerado ser essa uma pergunta difícil de ser respondida supondo não terem nada para contribuir com as discussões propostas no curso. Isso evidencia a insegurança que ainda possuem em abordar e realizar trabalhos com a temática em sala de aula devido a crença de pouco preparo ou domínio para incorporá-la em sua prática pedagógica. Todavia, ressaltaram a importância de estarem participando do curso, das discussões propostas, de estarem abertos a um novo olhar sobre as práticas pedagógicas de trabalho com a educação para as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 e o modo como se reflete na sociedade.

Após esse momento inicial, foi feita a retomada das discussões anteriores, propostas no primeiro encontro, e introduzidas as discussões sobre a literatura para a infância e a educação para as relações étnico-raciais, justificando a escolha pelo texto literário como instrumento no processo de realização desse trabalho com as crianças a partir da seguinte indagação: “Por que discutir sobre letramentos e identidades racializadas?”.

Foi explicado que os processos sociais de linguagem e de raça são mediados um pelo outro e são constituídos e se constituem mutuamente. Assim, é no processo de socialização que as pessoas constroem e vão construindo de modo constante as suas identidades umas com as outras. Uma vez que as ideologias raciais têm impactos na subjetividade, na construção de quem somos e nas atividades nas quais nos engajamos, das quais os eventos de letramento fazem parte, a literatura traz significativas contribuições. Conforme aponta Debus (2017),

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que são diversos dos seus, (re)apresentando mundos e personagens que provocam a identificação, ou não, bem como o alargamento do seu horizonte de expectativas. Desse modo, ele experimenta um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver.

Para aprofundar a discussão, foi apresentado um vídeo em que Renato Nogueira faz uma fala exemplificadora sobre a literatura infantil, durante a Flisamba 2017 – Festa Literária do Samba e Resistência Cultural, e o modo como ela impacta nas crianças, na construção de sua subjetividade e de suas perspectivas. Ele ressalta ainda que não se trata de colocar negro o que já está pronto branco, ou seja, tornar negros personagens brancos, mas apresentar referenciais afrocentrados nas discussões com as crianças.

Após o vídeo, foram iniciadas as discussões sobre as questões abordadas nos materiais indicados para leitura. Os textos norteadores do segundo encontro foram: *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens* (DEBUS, 2017); *Literatura afro-brasileira e africana para a infância: que histórias se dão a contar-praticar na escola?* (BISPO e LINS, 2020) e *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2014).

A escolha pelo texto de Debus (2017) se deu porque faz uma análise da presença de personagens negras ou elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil produzidas no Brasil, evidenciando como era a representação de personagens negros na literatura antes da Lei, sempre marginalizados, associados à miserabilidade, em posição submissa/subalterna, malvestidos e descalços, sem vida própria, sem família e sem história para contar, tutelados pelos brancos, enaltecidos pelos atributos físicos, entre outros.

O texto também ressalta que o mercado editorial vem, aos poucos, se adaptando à nova demanda promovida pela Lei nº 10.639/2003, mas que a produção ainda é incipiente considerando que a escrita de escritores afro-brasileiros ficou silenciada durante todo esse tempo e somente agora tem ganhado maior visibilidade. É diante desse marco histórico que se abre caminho para a inserção das literaturas afro-brasileiras e africanas, a fim de educar para as relações étnico-raciais.

De acordo com Debus (2017), isso fomentou a publicação e circulação mercadológica de livros para infância que se dividem em três categorias:

**Quadro 7 – Categorias da produção literária infantil e juvenil com protagonismo negro produzida no Brasil**

<b>CATEGORIAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA INFANTIL E JUVENIL COM PROTAGONISMO NEGRO PRODUZIDA NO BRASIL (DEBUS, 2018)</b>		
<b>1</b>	Literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira	Está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza. É a categoria que se sobressai, embora o número da produção literária nas demais tenha crescido nos últimos anos.
<b>2</b>	Literatura afro-brasileira	É aquela escrita por escritores afro-brasileiros – mesmo com as dificuldades de delimitação, pois se trata de “um conceito em construção” (DUARTE, 2008).
<b>3</b>	Literaturas africanas	São aquelas de autoria africana e trazem reflexões que podem resultar em várias subcategorias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literaturas africanas de diferentes línguas (língua portuguesa, língua inglesa, língua francesa, entre outras), a partir da multiplicidade linguística do continente;</li> <li>• Literaturas africanas de língua portuguesa, cujo recorte de pesquisa e análise pode ser demarcado pelo país (angola, cabo verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), sem adentrar na especificidade da negritude dessa literatura. Essa categoria sugere outras subcategorias, como literatura vinculada à origem oral (lendas, fábulas, entre outras) e literatura contemporaneísta (narrativas curtas em diálogo com a ilustração).</li> </ul>

Fonte: organizado pela pesquisadora com base em Debus (2017).

Explicitadas as categorias da produção literária infantil e juvenil com protagonismo negro produzida no Brasil, foi ressaltada a importância do olhar crítico sobre o mercado editorial, tendo em vista que há livros que apresentam uma proposta positiva em sua descrição, mas que acabam por reproduzir e reforçar discursos hegemônicos.

Cumprir enfatizar que embora tenha havido significativas mudanças na produção editorial de livros voltados ao público infantil e juvenil no que se refere à representatividade negra, ainda hoje há editoras que possuem poucos títulos em seus catálogos, ou que possuem uma variedade de títulos de um único autor, ou cujos títulos possuem qualidade literária em que a reprodução de estereótipos se mantém.

Por isso, foram apresentadas algumas sugestões de editoras e livrarias nas quais títulos voltados à infância que abordem a temática da cultura africana e afro-brasileira são encontrados com maior facilidade.

Destacou-se também o fato de não haver uma incorporação expressiva de livros de literatura afro-brasileira nos acervos das livrarias físicas, um dado que espelha e reproduz o silenciamento de autoras e autores negros numa sociedade racista e sustentada pela ideologia da branquitude. Assim, ao buscar referências ou ler uma resenha para realizar a compra pela *internet*, por exemplo, há a possibilidade de se escolher um título que não contempla a proposta de valorização do ser negro e, por sua vez, não atende às expectativas.

Eles foram convidados a refletir se a simples representação de uma personagem negra nos livros de literatura infantil garante o reconhecimento, a noção de pertencimento étnico-racial, a afirmação e valorização da identidade racial de crianças negras. Após um momento de debate sobre as ideias lançadas, ficou evidente que é preciso um conhecimento mais aprofundado acerca da temática, ampliação de repertório literário e atenção na escolha dos livros para entender se eles utilizam uma abordagem de maneira correta ou equivocada e se de fato contribuem para a construção de uma identidade racial ou a negam.

Isto posto, iniciou-se a discussão apresentada no segundo texto indicado para leitura, de autoria de Bispo e Lins (2020), cuja escolha foi feita com vistas a ampliar a discussão e despertar um olhar crítico dos docentes na seleção de títulos infantis com a temática étnico-racial. Nele, as autoras problematizam algumas escolhas literárias feitas por docentes para utilização em sala de aula e evidenciam uma representação estereotipada dos personagens negros no enredo e ilustrações, em alguns casos. Além disso, enfatizam a necessidade de ações formativas que subsidiem a prática pedagógica com a literatura infantil, na perspectiva de uma educação antirracista.

O texto evidencia também a análise crítica de pesquisadores acerca do livro *O cabelo de Lelé*, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça (2007), quanto à representação do personagem negro. São destacadas duas posições: por um lado, o livro possui uma abordagem positiva do cabelo crespo, e por isso é comumente adotado por docentes; por outro, apresenta ambivalências relacionadas tanto à abordagem da temática étnico-racial quanto às questões relativas a gênero, sendo necessário problematizar algumas nuances da narrativa e da relação entre os planos verbal e visual.

O livro apresenta o conflito de uma menina negra com o seu cabelo cacheado, que diante de suas indagações sobre tantos cachinhos, descobre no livro "Países Africanos" a origem do seu cabelo crespo, bem como reconhece as referências identitárias e históricas presentes nele.

Ele foi apresentado aos docentes, e as problematizações levantadas no material indicado para leitura, foram dialogadas com os cursistas num momento de análise coletiva.

Algumas questões foram elencadas pelo grupo, como a criação de repertório negativo presente na narrativa, de modo que ao invés serem apresentadas informações positivas para o leitor desde o primeiro momento, colocou-se em evidência informações negativas; a lente de aumento colocada no cabelo da menina, o que pode denotar uma visão estereotipada do cabelo negro; a possível representação caricaturada presente em algumas páginas; o fato de Lelê passar a encantar um menino (aparentemente de pele mais clara) após aceitar e reconhecer a beleza do seu cabelo; a denotação da lógica matrimonial na infância; e o fato de Lelê passar a compreender sua identidade por meio de um livro, quando poderiam ter sido utilizados na narrativa aspectos da cultura africana – que é pautada na oralidade – como, por exemplo, a interação com a ancestralidade e o resgate da memória.

Nesse momento de debate e de problematizações, foi despertado o olhar atento e crítico para a seleção de livros literários com a temática étnico-racial. Após esse exercício de análise, imprescindível para a escolha das obras literárias que são lidas em sala de aula, foram apresentados, de maneira generalizada, os títulos elencados para compor produto educacional, e apresentado seu protótipo para apreciação coletiva e validação.

Foi aberta uma discussão sobre o material apresentado para que os docentes manifestassem seus conhecimentos, experiências, impressões e sugestões. Esses livros foram esmiuçados nos demais encontros e, uma vez que a construção do Produto se deu de forma coletiva ao longo do curso, a partir das considerações feitas a pesquisadora realizou ajustes no material para que fosse reapresentado ao grupo.

A discussão sobre a metodologia pensada para ser utilizada na elaboração das sugestões de atividades foi feita com base no texto de Rildo Cosson (2014), que defende a adoção de estratégias para a realização de um trabalho com a leitura literária como forma de interação entre leitor e leitura num processo social de mão dupla, cujos sentidos atribuídos a um texto literário, e dele também absorvidos, entram em consonância com a história de vida do leitor e com seu imaginário individual e coletivo.

Assim, explicitadas cada uma das etapas da Sequência Básica, a organização de tais propostas considerou a perspectiva metodológica de letramento literário sugerida pelo autor. Em seu bojo, elas deveriam buscar não apenas proporcionar a leitura, mas também o diálogo e a relação do leitor com a história, estabelecer reflexões sobre texto escrito e imagético, além de provocar inquietações e discussões a partir da exploração sobre o que foi lido.

A partir disso, foi explorado o primeiro título selecionado, *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, 2017), com a apresentação da autora, pré-leitura e leitura do livro, e um momento de conversa no qual os docentes foram instigados a expor suas ideias e impressões iniciais. Intentou-se com isso despertar a criticidade para a obra vislumbrando seu sentido estético.

Escrito pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, pesquisadora e autora de trabalhos na área de identidades sociais de raça e formação de professores, e com ilustrações de Hélio Chaves, *As bonecas negras de Lara* conta a história de Lara, seus amigos Paula e Sérgio, e suas experiências com bonecas negras. É uma obra que fala sobre representatividade na diversidade, mostrando que nenhuma criança é igual a outra e que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas. Lara e Sérgio são negros e possuem cabelos crespos, mas Lara possui o tom de pele mais escuro que o de Sérgio e o cabelo mais crespo. Já Paula é branca, tem cabelos lisos e mais claros.

O livro aborda como tema central a identidade racial negra, salientando os diversos tons de pele e texturas de cabelo. Mas apresenta também diferentes constituições familiares ao contar que Lara tem duas casas e fica uma parte da semana com a mãe e da outra com o pai, que Paula vive com a avó, e que Sérgio mora com seu pai e sua mãe na mesma casa. Além disso, busca desconstruir os estereótipos de gênero com o fato de Sérgio, mesmo sendo menino, brincar com bonecas e mostrar que não há brinquedos para meninas e brinquedos para meninos, mas que há brinquedos que devem ser brincados pelas crianças. Esse é outro aspecto importante que pode e deve ser aproveitado para ser discutido, considerando como, ainda hoje, são construídos e demarcados os diferentes papéis sociais e comportamentais relacionados aos homens e mulheres, rotulando desde cedo para as crianças os estereótipos de gênero nos mais diversos espaços sociais (família, escola, comunidade...), com o que venha a ser “próprio” o masculino ou para o feminino.

As bonecas apresentadas no livro são as Abayomi, cuja origem é contada na narrativa. Elas despertam certa curiosidade por não se tratar daquelas que são comercializadas para o público infantil. Representantes da cultura Africana, símbolo de resistência, da história de luta e resistência das mulheres negras, são feitas com retalhos de tecido preto, sem cola ou costura, sem olhos e sem detalhes. São produzidas apenas por meio de nós e disponibilizadas para venda em feiras culturais ou de artesanato. Ao misturar história, tradição e literatura, Lara conta a seus amigos que possui várias bonecas Abayomi feitas por ela junto com sua bisavó Maria. Diz ainda que confeccioná-las é uma tradição que passa de mãe para filha por anos na sua família.

O livro apresenta, portanto, crianças que contam sobre suas experiências com bonecas negras. Retrata crianças com famílias diversas, que gostam de brincar, contar histórias e que

valorizam as diferenças. Sua leitura foi realizada de forma expressiva, com apresentação das ilustrações, mediação dialógica e problematizada a partir das peculiaridades dos discursos suscitados na narrativa.

Os docentes sinalizaram que não conheciam o livro e consideraram muito rico e interessante o fato de a narrativa apresentar para além do recorte racial, as diferentes composições/núcleos familiares e as questões de gênero. Sobre esse aspecto, foi pontuado como a sociedade ainda forma o homem e a importância de trabalhar a questão das masculinidades com as crianças, de forma a contribuir para o rompimento de preconceitos também em relação à essa questão. Ao elogiarem as ilustrações, destacaram que é possível perceber nelas o cuidado com que foram feitas e a ausência de marcação de estereótipos.

No que diz respeito à construção da narrativa, salientaram que há riqueza quando é apresentada, no decorrer da história, a referência à ancestralidade, por meio da relação das crianças com a avó de Lara; o fato de a protagonista conhecer sua ancestralidade; de ter um pertencimento identitário e reconhecer-se na identidade negra de modo bem resolvido, o que não ocorre na realidade de muitas crianças.

Além disso, evidenciaram o fato de as três personagens terem espaço de fala, quando comumente se vê que as crianças não possuem abertura para voz ativa, embora seja essa uma voz tão importante nos diversos espaços sociais, como nas escolas, dentro de casa e outros. Locais onde elas poderiam/deveriam se constituir como indivíduo, e com a experiência e a vivência com o outro, se apropriar da sua própria vida e da sua própria identidade.

Feitos esses apontamentos, uma das cursistas ressaltou sua crença de que todas essas nuances, destacadas positivamente na narrativa apresentada, se devem principalmente por conta da autoria negra, que impacta significativamente na própria construção da estrutura da história e até mesmo na seleção de ilustradores. Deste modo, a autoria influencia no que é retratado no conteúdo da história, quer seja de forma positiva ou não.

As questões discutidas foram aprofundadas e registradas por meio da elaboração coletiva com os docentes de propostas de atividades a serem inseridas no produto educacional e realizadas com crianças que compõem turmas de 1º ano, após terem sido apresentadas algumas sugestões iniciais para ampliação.

Para finalizar o encontro foi apresentada uma citação de Ramos (2020, p. 51), que diz “Acredito que compartilharmos práticas e experiências pedagógicas é uma maneira de inspirarmos outros profissionais a também se desacomodarem e abraçarem a educação como prática da liberdade”, e feito um “*Check out*” em que os docentes foram convidados a colocar

em prática a história lida e discutida no encontro, as atividades propostas e dar um retorno sobre elas no próximo encontro.

Também foi apresentado um vídeo com a canção “A Coisa Tá Preta”, de Rincon Sapiência, disponível no *YouTube* para que pudessem ouvir enquanto respondiam o formulário de presença. Esse formulário continha duas questões sobre o que fora abordado no encontro: 1) Quais são as suas reflexões no que diz respeito à relação entre a literatura infantil e a identidade negra nos anos iniciais?; e 2) No livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, 2017), algumas abordagens são mobilizadas em comparação com outros livros de literatura infantil que trazem personagens negros como protagonistas. Que contribuições você considera que ele pode trazer para a prática de sala de aula, considerando os processos de construção de identidades?

No que se refere à primeira pergunta, as respostas obtidas permitiram identificar a perspectiva desses docentes sobre a literatura infantil com protagonismo e autoria negros, tendo sido apontada a estreita relação da representatividade com o (re)conhecimento, a noção de pertencimento étnico-racial e a construção da identidade racial negra de maneira positiva. Isso porque as crianças negras têm nela a possibilidade de se ver e se reconhecer em mais cenários, de resgatar a autoestima por meio do reconhecimento de seu tom de pele, do tipo de cabelo e de outros fenótipos, criando sua consciência racial a partir das histórias lidas e discutidas em sala.

Numa das colocações feitas, ressaltou-se que construir identidade negra vai além das questões de cor de pele, do tipo de cabelo e que os livros auxiliam no reconhecimento cultural. Todavia, se por um lado, há a urgência na busca por literaturas que contemplem às crianças negras, tendo em vista ao longo de todos esses anos foram apresentadas apenas histórias que as “embranquecem”, por outro, que essa precisa ser uma relação cuidadosa para não sejam reproduzidos estereótipos que contribuem para a manutenção do racismo.

Neste sentido, foi destacado o olhar acurado que se deve ter na pesquisa sobre quais livros e autores são de fato relevantes para uma prática educativa antirracista, de valorização e resgate da identidade racial negra e suas raízes, priorizando a autoria negra na seleção. Por isso a importância de alargar o repertório literário, de conhecer títulos e autores de boa qualidade. Assim, os títulos devem ser selecionados de forma que possam colaborar para ressignificar conceitos, e não reforçar uma visão racista, sutil, onde o preconceito já se encontra enraizado e difícil de ser percebido numa análise mais superficial.

A literatura infantil afro-brasileira foi apontada por eles como uma ferramenta que, quando selecionada e utilizada de forma correta, leva às crianças mensagens de empoderamento, possibilitando o reconhecimento dos seus traços, do seu protagonismo e da

representatividade. É, deste modo, aliada no combate ao racismo, ao preconceito, na desconstrução dos estereótipos eurocêntricos presentes em nossa sociedade, e como um vasto terreno para fortalecer os papéis positivos e representativos do negro em diversos contextos.

Uma vez que as crianças criam suas imaginações simbólicas a partir do faz de conta, da fantasia, da imaginação e da própria relação com o livro, a literatura considerada pelos docentes como uma aliada capaz de influenciar e proporcionar o desenvolvimento do indivíduo, de dar voz e de despertar o senso crítico e a consciência do papel social de cada um na sociedade, por meio do diálogo que é possível estabelecer com a realidade.

Portanto, a literatura de temática afro-brasileira voltada ao público infantil permite a estruturação da identidade antirracista. Por meio dela as crianças têm a oportunidade de se projetar nas histórias, se reconhecer individualmente e socialmente e de apurar o seu olhar em uma perspectiva racial equânime: as crianças não negras aprendem a convivência com pares fenotipicamente diferentes e as crianças negras aprendem que todos os lugares podem e devem ser ocupados por negros.

Ao fazerem uma avaliação do encontro, os docentes pontuaram que as leituras propostas favoreceram reflexões acerca dos estereótipos e do colorismo presente na literatura infantil, ratificando a importância do cuidado com as gravuras, imagens e desenhos, principalmente em turmas dos anos iniciais da educação básica.

*Eu já achava importante inserir, desde a Educação Infantil, uma abordagem antirracista nas propostas com as crianças. Depois das discussões apresentadas no encontro de hoje, vi o quanto isso é fundamental e determinante na formação da personalidade delas. Aprendi bastante. Estou me sentindo mais segura para trabalhar a temática a partir de agora.*

Além disso, ao abordarem suas experiências no contexto em que atuam, ressaltaram que embora o número de autores sobre a temática negra seja crescente, o acesso a obras de qualidade ainda é restrito, além da temática ser motivo de incômodo, haja vista que muitos educadores se mantêm em posição de defesa. Outro apontamento feito foi o da apresentação da literatura com a proposta de ser utilizada para além da simples leitura, mas com vistas a promover e favorecer uma mediação entre as crianças e a realidade social, provocar a fantasia, a imaginação e a reflexão.

No que se refere à segunda pergunta, as respostas obtidas permitiram identificar que houve uma avaliação bastante positiva do título selecionado e discutido no encontro. Assim, ao apresentarem as contribuições das abordagens mobilizadas em *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, 2017) para a prática de sala de aula, considerando os processos de construção de

identidades, os docentes destacaram que é um livro de empoderamento da identidade negra do público infantil, que possibilita à criança sentir-se representada.

Nessa perspectiva, salientaram que ela é capaz de auxiliar no debate sobre os diferentes tons de pele; sobre as questões de gênero, no que se refere a não diferença de brinquedos/brincadeiras para meninos e meninas, a formação de masculinidades e rompimento com o sexismo e machismo; sobre as diferentes configurações familiares; sobre a valorização da cultura e conhecimento africanos; sobre a valorização da amizade; sobre o resgate da oralidade, bem como de suscitar reflexões acerca da ancestralidade, do respeito ao outro e aos mais velhos, de suas memórias e experiências.

Também foram considerados como pontos interessantes da narrativa a apresentação do protagonismo negro com naturalidade, sem nenhuma tensão relacionada à autoaceitação; o cuidado na linguagem e com as ilustrações; a evidência de que cada indivíduo é único na diversidade; o destaque para a representatividade e para a coletividade; e o fato de as crianças terem vez e voz.

Assim, avaliou-se que, uma vez que o livro apresenta crianças que contam sobre suas experiências com bonecas negras, que fazem parte de famílias diversas, gostam de brincar e contar histórias, ele permite às meninas e meninos negros criarem uma consciência de quem são, que não devem se envergonhar de suas histórias, podendo ser protagonistas de suas narrativas sem medo e com confiança para contá-las. Somou-se a isto, o repensar a visão de raça tão arraigada na sociedade e a percepção das diferenças como parte de uma vivência real porque, em uma sala de aula, todos possuem suas diferenças e peculiaridades, as quais devem ser respeitadas. Nas palavras da Docente D,

*Por se tratar de uma obra que abraça a cultura negra e trata as bonecas negras como um tesouro, já merece destaque. Permitir com que o leitor negro se sinta representado (principalmente na infância) é o primeiro passo para a construção da identidade do sujeito, permitindo com que ele passe a ter consciência de seu lugar e de sua importância na sociedade, quebrando tabus e alcançando voos cada vez mais altos.*

Embora a narrativa apresente um mito sobre a origem das bonecas Abayomi, ponderou-se que, a partir de sua leitura, deve-se apresentar sua verdadeira história, valorizando a artista brasileira criadora da boneca, Lena Martins<sup>13</sup>, e de coletar as impressões suscitadas nas crianças

---

<sup>13</sup> A boneca Abayomi, símbolo de resistência negra na cultura brasileira, foi criada pela artesã maranhense Lena Martins no final da década de 80, quando se discutia a marcha contra a farsa de 100 anos da abolição e o Movimento das Mulheres Negras passava por um intenso período de produção de conhecimento e crescente visibilidade. Lena fez parte desse e trabalhou como coordenadora de animação cultural no CIEP Luiz Carlos Prestes.

a respeito de temáticas como navios negreiros. Além disso, que se pode pensar também sobre estereótipos de pessoas negras retratadas em outros livros, a maneira como as crianças, especificamente nesta obra, tem autonomia e segurança para contarem suas próprias histórias, além de mostrar que a personagem principal possui muito orgulho da sua história, dos seus traços e das suas bonecas.

Ao encerrar o encontro, os docentes destacaram que as discussões feitas foram muito ricas, interessantes e que as leituras propostas favoreceram reflexões e a construção de novos aprendizados no que diz respeito aos livros de literatura infantil com protagonismo e autoria negros. Ressaltaram também o reconhecimento da importância do olhar crítico na escolha dos títulos e o fato de, a partir do que fora discutido, se sentirem com mais segurança para trabalhar a temática em sala de aula com as crianças.

### **5.3 Desafios enfrentados na implementação da Lei nº 10.639/2003 e modos de tornar o processo ensino-aprendizagem um meio para (re)educar as relações étnico-raciais**

Assim como ocorreu no primeiro e segundo encontros, o terceiro encontro síncrono também se iniciou com um momento de acolhida aos docentes participantes do curso. Para isso, foi passado um vídeo elaborado com todas as respostas dadas à pergunta “*Quais são os maiores desafios enfrentados por profissionais da educação na implementação da Lei nº 10.639/2003?*”, constante no formulário de presença do primeiro encontro.

A discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais tem sido evidenciada nos últimos anos, de modo que é possível notar o aumento de estudos e pesquisas realizadas, além de formações continuadas que envolvem a temática. Contudo, discutir sobre a questão racial na escola é discutir também sobre os desafios colocados pela sua implementação. Isso porque apesar de haver uma legislação e orientações para a realização desse trabalho, no campo da prática existem percalços.

Ao lerem os desafios elencados, apresentados no vídeo, os docentes destacaram que alguns deles se repetem e que todos se interligam de modo bastante complexo. As respostas evidenciaram, dentre as diversas questões apontadas, que a formação inicial eurocentrada aliada à falta de formação continuada, o preconceito ou desinteresse (baixa adesão) tanto dos pares quanto da comunidade escolar e a dificuldade de inserção da temática nas discussões das reuniões pedagógicas e no currículo, que por vezes ainda se encontra engessado e aborda a temática de maneira pontual e superficial (somente do mês de novembro), são fatores que

interferem significativamente na não efetivação da Lei. Essas questões podem ser observadas, por exemplo, na resposta dada pela Docente J:

*Acredito que os desafios são vários. Desde o preconceito que existe dentro das escolas e da sociedade como um todo, que dificulta a discussão sobre o racismo sem julgamentos e com respeito, de maneira a agregar e acolher ao invés de afastar aqueles que por falta de conhecimento o perpetuam. Além disso, passa pela defasagem na formação inicial, pela superficialidade das formações continuadas proporcionadas pelas escolas e pelo acesso aos materiais didáticos. Nas escolas públicas, em quantidade para os alunos, normalmente só chegam os livros didáticos (e, às vezes, paradidáticos) que não trabalham as questões étnico-raciais de maneira positiva, efetiva e acabam engessando os currículos.*

Por meio de sua resposta verifica-se também que a disponibilidade de materiais de qualidade com foco na História da Cultura Afro-Brasileira e Africana é baixa já que, de um modo geral, grande parte deles promove visões negativas e estereotipadas sobre o negro. Assim, a carência de material disponível para ser trabalhado cria uma barreira adicional.

No que diz respeito à questão do currículo, mencionado como um dos entraves em diversas respostas, cabe aqui abrir um parêntese de que é possível a realização de um trabalho interdisciplinar e que, conforme aponta a Docente S, possa se “*encaixar*” no conteúdo “*padrão*” de escola. Todavia, requer para além do conhecimento, o desejo de fazer e a própria desconstrução após anos de convivência em uma sociedade racista e com uma formação eurocêntrica. As dificuldades podem ser vivenciadas no início do processo de implementação de uma perspectiva afrorreferenciada no currículo escolar, mas a experiência oriunda desse trabalho na prática vai tornando-o mais fácil, sendo construído no cotidiano, na troca com os pares, na conversa pelos corredores, no chão da sala de aula.

Nesse momento do encontro, uma colocação feita pelo chat e que merece ser destacada é a da Docente D: “*Trabalho em uma escola pública e tenho o privilégio de fazer parte de uma equipe que ‘corre atrás’ e entende a importância da representatividade na construção da identidade das crianças*”. Em paralelo a isso, destaca-se também a resposta dada pela Docente O no formulário, em que aponta como desafio a falta de interesse por parte da escola, destacando ser da rede particular de ensino.

Tais apontamentos dialogam com o exposto por Machado; Petit (2020, p. 8), ao tecerem considerações sobre a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e a luta contínua para sua concretização. Nas palavras das autoras,

*Lutamos pela aprovação da Lei 10.639 e a luta continua para a sua concretização, sua implementação, pois verificamos que muitas escolas e universidades não a aplicam, além de “esquecer” que ela é transversal a todos os componentes curriculares, aos*

acontecimentos em todos os espaços, não estando atrelado a uma data, componentes curriculares ou situações específicas. Temos diversas experiências positivas da sua implementação, mas precisamos ampliá-las, implementar efetivamente. Precisamos sair da visão de uma “história única”, como nos chama a atenção Chimamanda Adichie, em sua palestra intitulada “Perigo de uma história única”. Conhecer outras histórias, reconhecer a história daqueles que nos formaram, que marcaram tão fortemente nossa cultura, permite-nos sair dessa história que se deseja única, monocultural, que se põe como superior, universal e única, construída apenas por homens brancos e europeus.

O trabalho efetivo da Lei demanda repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e profunda diante da diversidade étnico-racial, a mudança de postura das instituições escolares na distribuição e organização dos conteúdos curriculares, além do investimento nos processos e políticas de formação inicial e continuada dos professores. Carece de um trabalho conjunto entre os docentes, do olhar das diferentes áreas do conhecimento extrapolando a visão historiográfica, de fazer uma reflexão crítica acerca dos diversos aspectos relacionados às questões étnico-raciais e do padrão hegemônico oriundo da colonização.

Conforme aponta Munanga,

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.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Os fatores destacados pelos docentes, que se refletem em limites ou desafios para a implementação da Lei 10.639/03, estão alinhados ao exposto por Kabengele Munanga e também aos desafios apontados por Gomes (2008), como por exemplo, compreender que a Lei não fala de experiências pessoais, mas de uma construção histórica. E isso vai para além das crenças e valores. Para a autora, eles dizem respeito ao desconhecimento do contexto do surgimento dessa nova lei, interpretando-a como uma imposição do Estado; às opiniões precipitadas e preconceituosas sobre a temática que aborda, as quais geram resistências para a introdução à discussão que ela apresenta em decorrência não apenas da não formação docente,

mas também do mito da democracia racial, que uniformiza e homogeneiza trajetórias, culturas, valores e povos, além do próprio racismo.

Rocha (2017) também enumera alguns dos desafios enfrentados que mesmo em 2022 se mantêm, como por exemplo, o fato de a temática ainda não ser tratada com a devida importância nas instituições de ensino superior que formam professores e de, nas escolas de educação básica, apenas uma pequena parcela de educadores possuir alguma formação sobre o assunto ou envolvimento com a causa, o que acaba restringindo a aplicação da lei a iniciativas individuais ou de pequenos grupos. Ele acrescenta ainda o fato de o poder público não exigir das instituições de ensino a sua aplicabilidade, visto que ela não é critério de avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Para Rocha (2017), esses são pontos que refletem a timidez com a qual ainda são tratadas as políticas públicas de combate ao racismo.

Após esse momento inicial, foi levantada uma questão para que os docentes pudessem responder sobre suas memórias de infância na relação com a literatura e vivências de práticas pedagógicas que os instigaram a ter um olhar mais cuidadoso para a literatura infantil na perspectiva da valorização de crianças negras e, inclusive, a participar do curso. As experiências relatadas dialogam com o exposto acima.

No que diz respeito às memórias de infância, alguns docentes relataram que muitas vezes a leitura literária era oferecida como obrigação, de forma didatizada, sem a frequência do prazer na leitura e da autonomia na escolha do título literário. Todavia, houve quem sinalizasse que a relação prazerosa se deu por intermédio da figura ancestral.

Já no que diz respeito à prática docente, a Docente D conta que sua relação com a temática na prática escolar é atual, devido ao trabalho que realiza na sala de leitura da escola onde atua. Por se tratar de uma localidade na qual a maioria dos estudantes são negros, sentiu que precisava dar destaque à protagonistas e autores negros. Mas, embora tenha conseguido iniciar a discussão de algumas questões com as crianças, encontrou entraves porque avalia como sendo poucos os títulos relacionados à temática na composição do acervo da biblioteca escolar.

Ao fazer sua contribuição na discussão, Docente X diz que a literatura sempre o impulsionou em sua prática docente por considerá-la uma ferramenta importante de emancipação. Contudo, ressalta que a literatura utilizada ainda era muito clássica, de perspectiva europeia, e que somente a partir de 2018 teve contato com a literatura africana, com os instrumentos africanos e com a questão da ancestralidade.

O Docente X ressalta que, a partir desse momento, começou desconstruir seus conhecimentos e práticas para reconstruí-los, e propor novas experiências com vistas a referenciar seus alunos, sobretudo alunos negros. Entretanto, apesar de ter havido grande

interesse por parte dos estudantes, percebeu também certa resistência da escola, que considerava o trabalho realizado com tambores, por exemplo, uma referência à questão da religiosidade, solicitando-o que fosse cuidadoso com as literaturas que escolhia para serem trabalhadas em sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, a Docente T relata que seu contato com a temática se deu por meio de uma professora que faz parte da escola onde atua, que é negra e muito ligada às discussões raciais. Essa professora propôs desenvolver o que hoje chamam de Saravá, um projeto pedagógico no qual, ao longo do ano letivo, são realizados trabalhos variados relacionados à cultura negra com envolvimento de todas as disciplinas. Este, no entanto, foi recebido na escola com os olhos de “*Agora isso aqui virou um terreiro de umbanda*”, segundo ela conta.

A Docente T explica ainda que o projeto precisou passar por um processo de desconstrução tendo em vista ter sido essa a primeira reação de muitos docentes. Assim, a professora passou a compartilhar com seus pares livros para leitura e discussão, e a convidar palestrantes pesquisadores das relações raciais para dialogar com a equipe pedagógica. Ela destaca foi possível observar duas questões importantes: 1) que o estigma preconceituoso existe não somente entre responsáveis e os alunos, como também no próprio corpo docente; e 2) a importância desse movimento de realização de um trabalho diferenciado que valoriza a identidade racial negra e que rompa com os preconceitos enraizados.

A partir dessas colocações, discutiu-se sobre modos de tornar o processo ensino-aprendizagem um meio para (re)educar as relações étnico-raciais, de modo as crianças possam construir novas experiências; se as ações realizadas na prática de ensino rompem com o racismo e quais ações que caminham nessa perspectiva são realizadas na instituição em que atuam.

Além disso, foram retomadas as discussões sobre a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil produzida no Brasil, com o olhar voltado para a circulação mercadológica e para as categorias nas quais se dividem de acordo com Debus (2018): 1ª) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2ª) literatura afro-brasileira; e 3ª) literaturas africanas.

Ponderou-se ainda que os títulos que se inserem na segunda categoria são os que mais frequentemente são alvo de preconceitos pela narrativa que apresentam ou nomes nela inseridos. A exemplo disso, foi apresentado o caso do livro *Omo-obá: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira (2009), que virou alvo de discussão por apresentar ao longo das narrativas que compõem a obra, princesas africanas que expressam arquétipos de orixás.

Ao discorrer sobre um projeto voltado especialmente para a literatura afro-brasileira do qual participou, Lima (2018), autora de um dos textos discutidos nesse encontro, comenta a constatação de algumas das dinâmicas presentes na recepção em torno desse material, do preconceito sofrido pelo acervo, em específico. Para a autora,

Esse afastar está diametralmente vinculado aos destratos por correntes evangélicas que se impõem no ambiente educacional. Há realidades na rede em que livros podem ser excomungados, desenhos animados como Kiriku ou cantar parabéns são proibidos. A participação das crianças em atividades com o repertório é, muitas vezes, impedida pelos pais. (...)

Do episódio, posso afirmar que o livro no acervo não significa que o cenário esteja aberto às produções. A “literatura afro” enfrenta dificuldades maiores no empenho geral de formar leitores (LIMA, 2018, p. 50).

Os textos norteadores do terceiro encontro foram: *A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias* (LIMA, 2018) e *Vozes em desalinho: a representação de personagens negras nos contos infantis contemporâneos* (ALMEIDA, 2018), ambos presentes no livro *Literatura e Infância: Travessias* (2018), organizado por Dalva Martins de Almeida, Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva e Patricia Trindade Nakagome.

A escolha pelo texto de Lima (2018) se deu por apresentar alguns dos desafios de pensar o literário cruzando a peculiaridade afrodescendente na sociedade brasileira, as problemáticas acerca da representação do ser negro, da especificidade do leitor e da autoria. No texto, a autora faz um relato sobre como seu olhar foi despertado para a literatura afro-brasileira, sobre o mercado editorial, sobre o livro ser janela para o mundo e quais mundos ele reflete.

Heloisa Pires Lima discorre sobre o trabalho de apreciação das obras literárias na relação entre textos e ilustrações, ressaltando que as de origem africana exigem esforços por serem a mais deficitária em exemplares disponíveis nas livrarias, quantitativa e qualitativamente. Assim, atenta aos conteúdos que estiveram presentes nos títulos infantis, incluindo os considerados clássicos, evidencia para o leitor a inadequação de personagens negros no universo da literatura como fruto do colonialismo, do imperialismo e do racismo, que ao longo de todo esse tempo deixaram suas mostras nos exemplares.

Ao longo do texto a autora reforça que toda produção literária deve ser analisada em diversos aspectos, inclusive no âmbito do racismo. Deste modo, a redação, a ilustração e o formato merecem atenção por serem fontes fornecedoras de argumentos culturais. Outra questão importante destacada por Lima (2018) também diz respeito aos desafios de pensar o literário com a temática é a necessidade de contato das crianças e docentes com um vasto

repertório. Para ela, “Se não adianta formar leitores com livros racistas, menos ainda educadores que desconhecem os afro-acervos.” (LIMA, 2018, p. 50)

Iniciou-se, em seguida, a discussão apresentada no segundo texto indicado para leitura, de autoria de Almeida (2018), cuja escolha foi feita com vistas a apresentar um panorama das mudanças ocorridas nos modos de conceber a produção literária para crianças e jovens, incluindo as temáticas abordadas, com base nas pesquisas de Coelho (2000), e também por apresentar as características das produções na contemporaneidade, com a ruptura de paradigmas, a inserção de novas temáticas e novas linguagens.

No texto, a autora explicita que essa nova postura “se reflete em uma nova maneira de conceber a sociedade, de valorizar minorias e na constituição de novas identidades”. Com isso, e a partir das discussões propostas pelo movimento feminista, “favoreceu-se da ampliação da produção literária feminina que pôde contemplar o delineamento da conquista de espaços e das vozes, historicamente silenciadas e subalternizadas” (ALMEIDA, 2018, p. 55).

Almeida ressalta ainda que tais discussões possibilitaram o rompimento do cânone literário de predominância masculina e a conquista da mulher nos mais diversos espaços, incluindo a escrita, fazendo emergir a discussão do espaço de voz das minorias, de marginalizados, abarcando também escritoras negras. Todavia, pondera sobre o termo minorias ressaltando que, entre as mulheres, inclusive como escritoras, há de se considerar elementos ou marcadores importantes que provocam diferenças entre elas: classe, raça, nacionalidade e história.

Neste sentido, se por um lado o espaço reservado às mulheres é um espaço inferiorizado e o território de subcultura envolve tanto escritoras brancas quanto escritoras negras, por outro, isso ocorre em proporções desiguais para ambas, de modo que estas possuem maiores desafios a enfrentar que aquelas. Nas palavras da autora,

A quantidade de interditos enfrentados pelas mulheres negras, no que tange à criação de textos literários, é maior que aquela que pesa sobre as mulheres brancas, uma vez que os preconceitos se somam. Como apontam Gilbert e Gubar (1979), a escritora branca enfrenta uma ansiedade de autoria, uma vez que lhe falta uma tradição cuja herança ela possa reivindicar, e essa tensão é ainda mais sentida pela escritora negra, que tem ainda menos precursoras a que possa se referir. (ALMEIDA, 2018. p. 57)

A partir disso, Almeida destaca as nuances das escrituras femininas de mãos brancas e de mãos negras, fazendo um comparativo entre duas obras, as quais foram discutidas no encontro: *Menina Bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1996) e *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009).

Almeida explicita o contexto no qual ambas as obras foram produzidas e, embasando-se em Zilá Bernd (1992) e Eduardo de Assis Duarte (2000), discorre sobre a atividade de escrita das autoras. Além disso, atenta para a questão de que “a escritura negra não está vinculada estritamente ao critério cor e raça, mas em termos de atitude, de ocupação da temática como categoria”. (ALMEIDA, 2018, p. 57). Deste modo, ela aponta que

[...] o que confere especificidade à literatura negra está na categoria discursiva, ou na emergência de um eu anunciador que se quer negro (Bernd, 1992, p. 269). Tais considerações são importantes para compreendermos a escrita negra de Gomes. Igualmente, precisamos recorrer a Eduardo de Assis Duarte (2000) para ampliar esse conceito.

Duarte assevera que não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda a problemática inerente à vida desse importante segmento da população.

Esta assertiva de Duarte recoloca a discussão quanto aos espaços ressignificados da literatura negra, cujos fundamentos devem partir do discurso do negro enquanto sujeito histórico, rompendo com os paradigmas arquitetados pela parcela branca da população. A literatura negra representa a emergência de uma voz negra. Nesses termos, pode ser observado em Gomes o seu engajamento na busca por significados na literatura negra. (ALMEIDA, 2018, p. 58)

A partir dessas questões, os dois livros abordados no texto foram analisados coletivamente no encontro. Mas, primeiro, foi perguntado aos docentes se conheciam ambos os títulos ou se já haviam utilizado um deles em sala de aula. Nesse momento, enquanto alguns apontaram que conheciam e já utilizaram *Menina bonita do laço de fita*, outros mencionaram não conhecer *Betina*. Essa é uma questão interessante porque exemplifica as ponderações feitas no segundo texto norteador do encontro e que, embora os textos literários de autoria negra feminina venham ganhando maior visibilidade ao longo últimos, ainda há um mundo a ser desbravado.

Na discussão sobre os títulos, a Docente M colocou para o grupo que não trabalha com o primeiro livro por considerá-lo problemático, e a Docente G complementou dizendo que se sentiu mal quando o leu pela primeira vez e percebeu que existia a palavra mulata para se referir à mãe da menina. Além disso, destacou o incômodo com o trecho “*Artes de uma avó preta que ela tinha.*”, apresentado na narrativa como uma das justificativas para a cor da menina. Tais apontamentos foram aprofundados de maneira coletiva e com a leitura cuidadosa do livro, considerando a ideologia intrínseca na publicação.

*Menina bonita do laço de fita* é um livro bastante conceituado pela crítica nacional e internacional, utilizado por muitos professores em sala de aula, mas algumas reflexões sobre ele são pertinentes de serem feitas. Isso porque, num primeiro olhar, pode ser considerado como

aquele que valoriza a identidade racial negra por meio do protagonismo apresentado, mas por trás da narrativa existe, no entanto, um conteúdo superficial e controverso.

A princípio, merece destaque o fato de não ter sido pensado para a comunidade negra, mas a partir de uma brincadeira que a autora fazia com sua filha ainda bebê, uma menina branca de ascendência italiana, e que por sugestões familiares, escreveu a história mudando a personagem para menina “preta”, para fugir das conhecidas meninas brancas dos contos infantis, conforme se pode extrair das informações do seu sítio pessoal na *internet*

“Este livro, para mim, é uma história que surgiu a partir de uma brincadeira que eu fazia com minha filha recém-nascida de meu segundo casamento. Seu pai, de ascendência italiana, tem a pele muito mais clara do que a minha e a de meu primeiro marido. Portanto, meus dois filhos mais velhos, Rodrigo e Pedro, são mais morenos que Luísa. Quando ela nasceu, ganhou um coelhinho branco de pelúcia. Até uns dez meses de idade, Luísa quase não tinha cabelo e eu costumava por um lacinho de fita na cabeça dela quando íamos passear, para ficar com cara de menina. Como era muito clarinha, eu brincava com ela, provocando risadas com o coelhinho que lhe fazia cócegas de leve na barriga, e perguntava (eu fazia uma voz engraçada): “Menina bonita do laço de fita, qual o segredo para ser tão branquinha?” E com outra voz, enquanto ela estava rindo, eu e seus irmãos íamos respondendo o que ia dando na telha: é porque caí no leite, porque comi arroz demais, porque me pintei com giz etc. No fim, outra voz, mais grossa dizia algo do tipo: “Não, nada disso, foi uma avó italiana que deu carne e osso para ela...” Os irmãos riam muito, ela ria, era divertido. Um dia, ouvindo isso, o pai dela (que é músico) disse que tínhamos quase pronta uma canção com essa brincadeira, ou uma história, e que eu devia escrever. Gostei da ideia, mas achei que o tema de uma menina linda e loura, ou da Branca de Neve, já estava gasto demais. E nem tem nada a ver com a realidade do Brasil. Então a transformei numa pretinha, e fiz as mudanças necessárias: a tinta preta, as jabuticabas, o café, o feijão preto etc.” (MACHADO, 2010)

O livro conta a história de uma menina negra que desperta admiração de um coelho branco que deseja ter uma filha tão pretinha como ela e, ao longo da narrativa, a questiona por diversas vezes sobre o porquê de a cor de sua pele ser tão pretinha. No que diz respeito a isso, a Docente M pontua:

*Vejo essa insistência de perguntar por que que ela é negra, por que ela é bem pretinha e tal, como uma forma de objetificar o corpo negro como um objeto de apreciação, como se as pessoas negras tivessem que ter um porquê de serem de tal cor. Como uma mulher branca, em momento algum sou questionada por que eu sou branca, por que meu cabelo não é crespo, por que o meu nariz não é de determinada forma, por que que eu não tenho a boca larga. Então isso me incomoda bastante quando leio esse texto.*

A menina, que não possui nome e sem saber explicar o motivo, lhe dá uma série de respostas que fazem referências a uma gama de preconceitos incutidos para justificar a sua cor de pele como, por exemplo, por ter tomado muito café. Essa é uma expressão racista reproduzida inclusive por Lobato (1959) em *Reinações de Narizinho*, numa passagem do livro

em que uma princesa explica à Emília que bebe apenas leite porque tem medo que o café a deixe com a pele mais escura. Ela, por sua vez, responde que faz muito bem já que foi de tanto tomar café que tia Nastácia ficou preta.

Dentre as demais suposições apresentadas pela menina em *Menina bonita do laço de fita*, como por ter comido muita jabuticaba ou por alguma história de feijoada... destaca-se a de que ela caiu na tinta preta, o que denota a associação da pele negra à sujeira, reforçada mais adiante na narrativa quando o coelho se pinta de tinta preta e a água da chuva lava todo o pretume, deixando-o branco outra vez (MACHADO, 1996, p. 9).

Também é interessante observar a explicação dada pela mãe da menina, outra personagem sem nome e adjetivada como “uma mulata linda e risonha”, quando diz ao coelho que a cor da menina decorre de “- *Artes de uma avó preta que ela tinha...*”, conferindo um tom pejorativo. Cabe aqui uma indagação: que artes foram essas? Subentende-se, neste trecho da narrativa, que a avó da menina se relacionou com um homem branco, sendo atribuído somente a ela, negra, o valor de arteira, sexualmente falando, enquanto a ele nenhuma referência é feita. Isso possibilita estabelecer um paralelo com o sistema social racista e machista no qual vivemos.

Cabe destacar ainda o modo como é abordada a ideia de pluralidade racial que, sem nenhuma preocupação com a comunidade negra brasileira e sem quaisquer fundamentos históricos, apresenta da ninhada de coelhos resultante da relação entre o coelho preto e a coelha branca como semelhante à sociedade brasileira, remetendo ao mito da democracia racial. Sugere-se, assim, um ideário de civilização sem conflitos, sem graves problemas raciais e sem as consequências da escravidão. É, portanto, uma fala que reproduz e corrobora, equivocadamente, com o mito da democracia racial e de uma sociedade miscigenada que propagam a falácia da igualdade, em desalinho com tudo aquilo o que a decolonialidade debate.

Ao contrário do distanciamento quanto ao pertencimento étnico-racial e da ideia de branqueamento embutido na menina pretinha do laço de fita, cuja personagem está dentro dos padrões da narrativa tradicional de que trata Coelho (2010), em que são utilizados elementos como, por exemplo, a técnica da repetição, o livro *Betina* apresenta uma narrativa com um tom de realidade e cheia de significações. Nele, a personagem é uma menina negra cuidada por sua avó e aprende, desde pequena, o ato de trançar os cabelos não como um ato qualquer, mas sim como um ato político. E, embora ela fique todo o tempo com sua avó, a presença da mãe pode ser sentida, bem como a de várias pessoas de grupos sociais diferentes.

O elo com a avó reforça a presença da ancestralidade como lugar de discussão da identidade racial negra e do pertencimento étnico-racial. Por isso, quando adulta, *Betina* torna-

se uma pessoa consciente de suas origens e uma profissional do cabelo engajada, que palestra sobre a visibilidade da pessoa negra por meio do penteado.

Nesse momento do encontro, feitas as considerações sobre ambos os títulos, foi feita a discussão em torno do ser e estar negro, e dos processos de visibilidade e autoconsciência representados em cada uma das narrativas, a partir do texto de Almeida (2018) que, ao tratar da escritura feminina de mãos brancas e de mãos negras, ressalta ser imprescindível nesta análise compreender os espaços de onde cada uma escreve e que tipo de personagens fazem surgir com suas experiências (ALMEIDA, 2018, p. 56).

Além disso, traz a questão de que a escritura negra não está vinculada estritamente ao critério cor da pele e raça na autoria, mas em termos de atitude, de ocupação da temática como categoria. A prática da escritura literária é concebida como um espaço propício à enunciação do esforço de recuperação de uma identidade negra ainda em crise após vários séculos de sistema escravagista. Deste modo, o que confere especificidade à literatura negra está na categoria discursiva, ou na emergência de um eu anunciador que se quer negro. Para ampliar esse conceito, a autora salienta:

Duarte assevera que não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda a problemática inerente à vida desse importante segmento da população.

Esta assertiva de Duarte recoloca a discussão quanto aos espaços ressignificados da literatura negra, cujos fundamentos devem partir do discurso do negro enquanto sujeito histórico, rompendo com os paradigmas arquitetados pela parcela branca da população. A literatura negra representa a emergência de uma voz negra. Nesses termos, pode ser observado em Gomes o seu engajamento na busca por significados na literatura negra. Dialeticamente, Gomes produziu um texto de outro lugar, bem como de outro espaço, diferenciado do de Machado. (ALMEIDA, 2018, p. 58)

Ao tecer considerações sobre as narrativas e protagonistas aqui mencionadas, Almeida (2018) destaca que tanto Machado quanto Gomes buscaram romper com paradigmas, em tempo e espaços distintos, mas embora ambas sejam negras e possibilitem a discussão da temática afrodescendente, há particularidades e nuances que diferenciam os discursos apresentados em cada uma delas. Isto porque “não basta somente trazer a temática, mas sim a responsabilidade de promover um discurso literário como prática que favoreça a construção cultural de um grupo marginalizado” (ALMEIDA, 2018, p. 59).

Assim, sem desconsiderar a obra realizada por Machado, que apresenta a temática da etnia de forma ressignificada e inaugura uma protagonista que foge do esquema escravagista na literatura e do lugar de servilidade, é possível notar que as questões eurocêntricas e

hegemônicas ainda são presentes na narrativa através do discurso do coelho e no alheamento da Menina.

Por outro lado, na obra de Gomes, a presença de Betina é a de sujeito ativo, com voz em todas as cenas, sempre em diálogo com sua avó em torno de todos os assuntos e que, ao se tornar adulta, consegue espaço e visibilidade na sociedade da qual faz parte. Os momentos das conversas são marcados pela tradição oral, inerente à cultura negra, como um espaço importante de transferência e aprendizagem. Na narrativa é possível perceber a quebra de hegemonias culturais e o rompimento com discursos coloniais que dialogam com o engajamento da autora na discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Não se tentou nesse encontro, e nem se intenta neste estudo, determinar ou sugerir qualquer tipo de censura aos textos literários aqui analisados, mas apontar para a importância e a necessidade de uma leitura mais atenta ou de um olhar mais criterioso para a seleção. Portanto, o que se propõe não é uma caça a autores ou livros, mas a observância dos racismos presentes em suas narrativas que, por vezes, passam despercebidos, em especial naqueles escritos por pessoas que não estão inseridas na realidade das discussões comprometidas com as questões étnico-identitárias. Hoje, há muitas obras voltadas ao público infantil que investem em desconstruir o mundo racista sendo, portanto, difícil não olhar torto para as demais. Faz-se urgente e necessário apresentar um referencial apropriado de afrocentricidade nas crianças.

Após esse exercício de análise, cujo objetivo era o de despertar o olhar atento e crítico para a seleção de livros literários com a temática étnico-racial, foi explorado o segundo título selecionado para a construção do produto educacional, *O Pequeno Príncipe Preto para pequenos* (FRANÇA, 2020), com a apresentação do autor e da ilustradora, pré-leitura e leitura do livro, e um momento de conversa no qual os docentes foram instigados a expor suas ideias e impressões.

Sob autoria de Rodrigo França, que além de ser professor de Direitos Humanos Fundamentais e militante na valorização da negritude é também ator, diretor, roteirista, dramaturgo, filósofo e escritor, *O Pequeno Príncipe Preto para pequenos* é ilustrado por Juliana Barbosa e faz uma releitura do título *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, destacando que as diferenças fazem de nós seres plurais e, ao mesmo tempo, únicos, além da importância da valorização de si e de suas raízes.

Embora apresente pontos em comum com o clássico mundialmente conhecido, como o fato de o menino viver em um pequeno planeta apenas com uma árvore, a relação que estabelece com uma raposa e a ressignificação de valores principalmente quando se fala em cativar o outro, a narrativa gira em torno de um príncipezinho negro que enaltece a beleza dos próprios traços

e de sua ancestralidade. As afirmações identitárias e o orgulho de ser que é são evidenciadas a todo momento em seu discurso.

O Pequeno Príncipe Preto vive em seu minúsculo planeta com uma Baobá, uma árvore milenar e sagrada em diversas culturas do povo africano, e com a qual adquire toda a sabedoria sobre sua história, sobre sua cultura, suas tradições, além do respeito aos seus ancestrais. Assim, enquanto no clássico ela é uma erva daninha que ele deve matar para que não destrua seu planeta, na obra em questão o príncipezinho viaja por diferentes planetas espalhando suas sementes, que ele batiza de Ubuntu, com o objetivo de mantê-la viva por meio da ancestralidade, da empatia, da coletividade, da relação de respeito e afetividade.

A leitura do livro foi realizada de forma expressiva, com apresentação das ilustrações, mediação dialógica e problematizadora a partir das peculiaridades dos discursos suscitados na narrativa, num contraponto com a de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Mais uma vez chamou atenção o fato de que a maior parte dos docentes sinalizou que, embora já tivessem ouvido falar sobre ele ou visto na *internet*, ainda não o tinham lido.

Tanto a construção da narrativa quanto as ilustrações foram consideradas como ricas, tendo sido destacadas pelos docentes as diversas possibilidades de discussões a serem feitas a partir do livro, que apresenta a referência à ancestralidade, o reconhecer-se na identidade racial negra, a importância da valorização de si e de suas raízes, de forma de forma muito cativante.

Após a exploração do título, foi lembrada a metodologia a ser utilizada na elaboração das sugestões de atividades. Deste modo, as propostas se fundamentam na perspectiva de letramento literário sugerida por Cosson (2014), considerando as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. As questões discutidas foram aprofundadas e registradas por meio da elaboração coletiva com os docentes de propostas de atividades a serem inseridas no produto educacional e realizadas com crianças que compõem turmas de 2º e 3º anos, após terem sido apresentadas algumas sugestões iniciais para ampliação.

Para finalizar, foi compartilhada uma citação que diz “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15), e feito um “*Check out*” em que, assim como no encontro anterior, os docentes foram convidados a colocar em prática a história lida e discutida, as atividades propostas e dar um retorno sobre elas no próximo encontro.

Também foi apresentado um vídeo com a canção “Olelê Moliba Makasi”, uma cantiga da República Democrática do Congo, que está disponível no *YouTube*, para que pudessem ouvir enquanto respondiam o formulário de presença. Esse formulário continha duas questões sobre

o que fora abordado no encontro: 1) Em uma proposta que contemple a educação para as relações étnico-raciais, quais ideias mobilizadas no encontro de hoje são pertinentes para sua reflexão e prática em sala de aula enquanto docente?; e 2) De que maneira você considera que o livro “O Pequeno Príncipe Preto para pequenos” (FRANÇA, 2020) possibilita, em sala de aula, o diálogo para impulsionar uma reflexão crítica sobre os personagens que temos como referência, as questões de afeto e de relações, e a valorização da cultura africana?

No que se refere à primeira pergunta, as respostas obtidas permitiram verificar que o objetivo do encontro foi alcançado. Os docentes sinalizaram que as ideias apresentadas foram pertinentes para repensar a prática em sala de aula, que ele possibilitou reflexões ricas acerca da necessidade de um olhar criterioso na escolha das obras a serem trabalhadas e o cuidado que se deve ter antes de apresentar os textos às crianças, cujo trabalho não deve ser o de uma leitura superficial e despreziosa, como é possível verificar na colocação da Docente K:

*O encontro me permitiu repensar a literatura voltada para as crianças. Enquanto professora, sempre trabalhei com o livro Menina Bonita do Laço de Fita, e realizar uma reflexão sobre ele foi um momento rico e esclarecedor. Aprendi a ter um novo olhar sobre as formas de analisar um livro. Encerro o encontro de hoje com muito para refletir.*

Foram destacadas também as discussões sobre a importância do resgate da ancestralidade, da representatividade e da necessidade de romper com estereótipos para a construção da identidade racial, ampliação dos referenciais e afirmação da autoestima de crianças negras por meio da literatura.

No que se refere à segunda pergunta, as respostas obtidas permitiram identificar que houve uma avaliação bastante positiva do título selecionado e discutido no encontro. Assim, ao se posicionarem sobre como consideram que livro *O Pequeno Príncipe Preto para pequenos* (FRANÇA, 2020) possibilita, em sala de aula, o diálogo para impulsionar uma reflexão crítica sobre os personagens que temos como referência, as questões de afeto e de relações, e a valorização da cultura africana, os docentes destacaram que, de um modo geral, leva inicialmente a uma reflexão sobre a importância de empoderar crianças negras e problematiza a falta de representatividade nos livros, filmes etc.

Para além disso, possibilita diferentes discussões começando pela concepção de príncipe e princesa já enraizados e a desconstrução dos estereótipos hegemônicos – especialmente importante nos anos iniciais quando as impressões do mundo são gravadas fortemente no subconsciente –, passando pelas questões de ancestralidade, de família, do significado que a árvore baobá carrega, dos diferentes povos pelo mundo e formas de viver a vida, até a

representatividade de um príncipe preto, valorização da cultura africana por meio da forma como veem o mundo, dos sentimentos abordados no texto e da conexão entre as pessoas e a natureza. Todas essas questões foram consideradas importantes para que os alunos possam se ver representados.

Colocaram ainda que, muitos temas podem ser abordados com adequação às diversas faixas etárias de maneira simplificada (ilustrações; natureza; príncipes e princesas, na lógica do faz de conta desde a educação infantil até o 2º ano) ou complexificando os assuntos (ancestralidade; árvore genealógica; sentimentos como afetividade, cooperação, união, egoísmo; as características das culturas africanas e suas heranças na construção do Brasil do 3º ao 5º ano). A partir destas questões, salientou-se que é possível serem desenvolvidas atividades críticas e reflexivas de autoconhecimento, autoimagem, autoestima, de estreitamento de laços de carinho e afeto com a natureza e com o outro, cujo baobá é link para esta reflexão acerca das relações, do resgate à ancestralidade e da valorização das culturas africanas.

Outro aspecto positivo destacado, para além das ilustrações e do discurso apresentado na narrativa, foi a construção por meio de rimas e que, por meio da filosofia Ubuntu relatada no livro, é possível iniciar uma discussão sobre como as relações sociais vêm sendo estabelecidas e analisar juntamente com as crianças como os personagens são apresentados na obra, com vistas a criar possibilidades de paradigmas que interfiram na promoção de relações raciais e sociais mais sadias.

Os docentes se mostraram muito satisfeitos com a proposta do encontro. Ele foi avaliado como significativo, inspirador, com discussões e trocas potentes, bem como rico de sugestões para serem colocadas em prática na sala de aula. Assim, levando em conta que preconceitos e discriminações são (re)produzidos social e historicamente, perpassando os diferentes espaços da vida coletiva, inclusive os textos literários, a análise minuciosa de uma narrativa que sem que percebamos reforça os discursos hegemônicos incutidos na sociedade, num contraponto com outra que desconstrói estereótipos, foi considerada esclarecedora e como um exercício tanto para a decolonização do imaginário coletivo e individual, quanto para o olhar sobre a importância da construção e ampliação de repertório literário antirracista com narrativas capazes de afroperspectivar os pequenos leitores para uma visão mais ampla.

#### **5.4 A literatura infantil afro-brasileira em sala de aula: o olhar crítico para a construção de um acervo que contemple as necessidades de uma perspectiva de práticas antirracistas**

Seguindo a mesma metodologia utilizada nos encontros anteriores, o último encontro síncrono realizado com os docentes também se iniciou com um momento de acolhida. Para isso, foi passado um vídeo (Figura 20) elaborado com a narração e apresentação do livro *Olelê - uma antiga cantiga da África*, de Fábio Simões (2019), com ilustrações de Marília Pirillo, que conta a história por trás de uma tradicional cantiga infantil do povo que vive às margens do Rio Cassai, na República Democrática do Congo, coração da África. Ela é cantada na época da cheia, quando as águas do Rio Cassai sobem e quem está nas áreas baixas precisa migrar para os lugares mais altos, para encorajar as crianças durante a perigosa travessia.

Tal escolha foi feita com a intenção de apresentar, além dos títulos selecionados para compor o produto educacional, outra sugestão para que os docentes pudessem ampliar seu repertório literário e, por meio das discussões, verificar as diversas possibilidades de realização de um trabalho com ele em sala de aula.

Nesse livro, o autor, que é pesquisador da cultura africana, compartilha não apenas uma cantiga, mas uma cantiga permeada por metáforas e simbolismos, numa narrativa que aborda a importância da coletividade, o respeito à ancestralidade, à natureza e que apresenta informações sobre o continente africano, com ênfase na região do rio Cassai, além da relevância da palavra para a cultura local.

Após assistir ao vídeo, a Docente T comentou:

*Achei muito significativo nesse livro o resgate da tradição oral, das conversas em roda, das cantigas do povo, que muitas vezes vão se perdendo. Vejo como uma forma de destacar a importância dos griôs na socialização de saberes e fazeres da cultura africana, que são transmitidos oralmente, além do respeito, da valorização da coletividade e da responsabilidade no e com o grupo.*

A partir de sua fala, foram tecidas breves considerações sobre a importância da oralidade como fonte histórica das culturas africanas, cuja bagagem cultural envolve toda sua origem e conhecimento a partir da ancestralidade, especialmente como manutenção da história desses povos, que sempre esteve silenciada dos registros escritos. Destacou-se ainda a oralidade como algo importante na construção da identidade racial de crianças negras, considerando que muitas vezes elas desconhecem a história de suas raízes, enquanto crianças brancas se auto identificam facilmente como descendentes de italianos, portugueses, alemães etc.

Para adentrar na discussão proposta para esse encontro, foi apresentada uma citação de Carlos Moore, que compõe o prefácio do livro *O mar que banha a Ilha de Goré*, de Kiusam de Oliveira (2015). Nesse prefácio, ele trata diretamente da solidão da criança negra, inclusive na

escola, que muitas vezes é um espaço hostil, de reprodução de invisibilidades e tensões por conta do racismo.

Moore destaca a importância do universo literário para a infância e que as crianças negras não são uma exceção a isso. Assim, precisam ser apresentadas a elas histórias em que se vejam como personagem central no reino da imaginação para que encontrem significações positivas que elevem sua autoestima, tão demolida no dia a dia, e que auxiliem na construção de sua identidade racial desde cedo ao verem seus rostos, seus cabelos ou sua cor de pele refletidos nas narrativas. Afinal, conforme aponta Oliveira (2020), não é fácil se afirmar negro diante de grupos que tentam, violentamente, deslegitimá-lo invisibilizando-o.

Uma vez que a presença de personagens negros e negras como protagonistas nos livros de literatura infantil é capaz de colaborar de forma positiva na formação e fortalecimento da identidade racial das crianças, “ (...) a depender do texto, da ilustração, de quem escreve o texto e para qual público o autor/a está escrevendo.” (OLIVEIRA, 2020, p. 9), discutiu-se com o grupo sobre como construir um acervo que contemple tais necessidades numa perspectiva de práticas antirracistas.

Foi destacado que é importante cuidar para que a pluralidade, a diversidade de temas e abordagens e as muitas possibilidades de existência sejam garantidas nos livros, num movimento consciente de busca e valorização de histórias com protagonismo negro. A partir disso, os docentes foram convidados a refletir sobre quantos livros com personagens negros possuem em suas estantes e como eles são representados e apresentados às crianças. Ou seja, se aparecem em papéis protagonistas, secundários ou de coadjuvantes e se reforçam a marca da condição de inferiorizados ou subalternizados.

Destacou-se também que um olhar crítico e atento, tanto para a narrativa quanto para as ilustrações, é necessário para que não sejam reproduzidos padrões e modos de conduta racistas. É válido lembrar que, uma vez que reflete muitas das questões sociais, a literatura infantil traz em si representações ideológicas relacionadas aos seus mais diversos aspectos representados pelos personagens.

Após esse momento de reflexão, foi retomada a importância de que o protagonismo esteja na autoria das obras e apresentadas estratégias que podem ser utilizadas no momento da seleção dos títulos literários para a construção de um acervo comprometido com a valorização da identidade racial da criança negra, chamando atenção para o fato de que a educação antirracista não se trata de falar apenas sobre o racismo, mas, especialmente nos anos iniciais, apresentar as potências e culturas dos povos negros que o racismo impede que cheguem na escola.

Assim, foram sugeridas algumas possibilidades de títulos que apresentem narrativas que rompam com o paradigma branco e eurocêntrico, que abordam a contribuição dos negros na história do Brasil e do mundo, que apresentem a beleza da cultura negra, que contribuam para a autoestima das crianças negras e que apresentem o protagonismo em temáticas diversificadas.

O encontro foi norteado pelo texto *A literatura afro-brasileira em sala de aula* (COSTA; BEZERRA, 2012), cujas autoras destacam que esse tipo de literatura tem ganhado cada vez mais êxito no campo literário brasileiro, especialmente com a publicação da Lei nº 10.639/2003, que foi de grande relevância para compor a grade curricular da educação brasileira e que demandou a necessidade de produções que rompessem com a tendência à estereotipia dos personagens. Para elas,

Essa arte literária é constituída de uma fonte riquíssima de saber e conhecimento que abrange tanto a história e cultura afro-brasileira como também africana. [...] Desse modo, a literatura afro-brasileira no âmbito escolar abre caminho para um novo olhar na educação, levando em conta a diversidade histórica e cultural que constitui a sociedade brasileira. Esse novo olhar diz respeito às novas práticas pedagógicas, com prioridade enfaticamente para as relações étnico-racial, no sentido de acabar com as antigas práticas eurocêntricas carregadas de preconceitos e discriminação em relação aos negros e afrodescendentes em que tinha como base a hegemonia racial devido à influência europeia. (COSTA; BEZERRA, 2012, p. 1)

O texto aborda as concepções a respeito da literatura afro-brasileira no contexto escolar, além de tecer e analisar algumas reflexões com intuito de possibilitar a interação dialógica em sala de aula, tendo como ponto principal a questão das relações étnica e racial na perspectiva de que sejam adotadas novas atitudes e práticas educativas.

Costa e Bezerra (2012) salientam que por meio de muitos materiais expostos automaticamente pelos docentes sem nenhuma reflexão crítica a respeito da temática, são repassados conceitos e visões distorcidas e inferiorizadas com relação à questão da formação cultural/histórica afro-brasileira e africana. Por isso, discutem a literatura afro-brasileira como representadora de um importante papel na construção da identidade étnica.

Na concepção das autoras, embora a implementação da Lei nº 10.639/2003 apresente avanços, ainda esbarra em resistências, impasses e preconceitos, especialmente devido à falta de conhecimento acerca da temática, fruto de uma sociedade colonialista nas diversas instâncias, inclusive educacional. Elas baseiam-se em estudos que discutem

a defasagem desse ensino em relação às condições que estão submetidas às instituições de ensino e, conseqüentemente, pelo contexto histórico-social que está inserida a prática docente aplicada nas aulas, onde, muitas vezes, há a utilização de métodos tradicionais, com o intuito de apenas contemplar o número significativo de conteúdos apresentados pelo livro didático. (COSTA; BEZERRA, 2012, p. 2)

Nessa perspectiva, visto que a formação continuada e as constantes leituras são imprescindíveis para o alargamento de horizontes e perspectivas, ou seja, são formas de expandir a prática pedagógica ampliando os debates, as construções de conhecimentos e um maior arsenal de saberes, especialmente aos docentes que não tiveram a experiência com a Educação das Relações Étnico-Raciais em sua formação inicial, foram apresentadas algumas sugestões de leituras para enriquecimento pessoal e profissional dos participantes do curso, que contribuam para uma educação antirracista.

Após esse momento, foi explorado o terceiro título selecionado para a construção do produto educacional, *O mundo no black power de Tayó* (OLIVEIRA, 2013), com a apresentação da autora e da ilustradora, pré-leitura e leitura do livro, e um momento de conversa no qual os docentes foram instigados a expor suas ideias e impressões. Assim como nos encontros anteriores, a leitura do livro foi realizada de forma expressiva, com apresentação das ilustrações, mediação dialógica e problematizada a partir das peculiaridades dos discursos suscitados na narrativa.

Premiado pelo Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo (ProAC) antes mesmo de sua publicação, o livro foi escrito por Kiusam de Oliveira, que é Doutora em Educação, mestre em Psicologia e especialista em temáticas étnico-raciais. Com ilustrações de Taisa Borges, o livro conta a história de Tayó, uma menina negra de seis anos de idade, que tem sua beleza e alegria exaltadas ao longo de todo o texto com a valorização de seu cabelo naturalmente crespo, e cujo penteado favorito é o *Black Power*. Por meio da obra, a autora busca inspirar meninas negras a amarem seus corpos e se sentirem confortáveis com sua aparência.

Cheia de autoestima, a menina tem orgulho de seu cabelo e se sente poderosa quando ele está cheio. Movida pelo gosto por coisas diferentes, ela planeja seus penteados sempre com enfeites especiais, coloridos e divertidos, cujos desejos são realizados por sua mãe que se disponibiliza a fazê-los com muito empenho. Devido à variedade de enfeites que Tayó escolhe, como flores, borboletas e fios de lã, seu cabelo torna-se tão imenso quanto a sua imaginação.

Mas assim como muitas crianças negras, Tayó também é vítima de racismo, preconceito e discriminação em sua escola. Contudo, não dá ouvidos aos insultos dos colegas. Ela tem certeza de que sua mãe é uma rainha com uma ancestralidade lindíssima e, por este motivo, se considera princesa como todas as outras meninas são. Com a certeza de que traz um universo de histórias sobre a cabeça sendo seus cabelos a sua coroa, se alguém lhe faz críticas, busca apoio no amor da mãe e em sua ancestralidade, encontrando no seu *Black Power* todas as suas raízes africanas.

A história chama a atenção para o empoderamento infantil e para a autoconfiança na identificação étnico-racial. Tayó combate de forma impositiva e bem-humorada as agressões que sofre e não se deixa abater. Em ritmo de poesia, a história vai revelando características, princípios e elementos essenciais da cultura africana, entre eles, os cabelos crespos. O penteado de Tayó projeta as tradições preservadas: danças, cantos, jogos, brincadeiras, religiões de matriz africana, as contações de histórias e os saberes.

Embora seja este um livro de 2013, também houve docentes que sinalizaram não o conhecer. Todavia, após a exploração dele, destacaram que tanto a narrativa quanto as ilustrações possibilitam um trabalho de construção positiva da identidade racial negra mediante a valorização e aceitação do cabelo crespo, do fenótipo e da ancestralidade africana, rompendo com os padrões de beleza eurocêntricos.

As ilustrações diversificadas chamaram atenção tanto pelas cores quanto pelos traços e formas, bem como possibilitaram uma leitura mais significativa do texto. Portanto, foram avaliadas como um atrativo que instiga o imaginário das crianças para novas experiências de encantamento por meio da fruição estética, num diálogo rico com o texto verbal. *O mundo no black power de Tayó* (OLIVEIRA, 2013) foi descrito como um livro que deve ser apreciado também visualmente na medida em que as ilustrações dão vida ao que é apresentado pelo narrador.

Os docentes o consideraram muito rico e interessante o fato de a narrativa apresentar essa identidade de modo valorizado, central e protagonista, não se limitando apenas à cor da pele ou o tipo de cabelo, normalmente tomados como traços identitários da pertença racial negra no Brasil, mas por outros traços de ancestralidade constituídos no decorrer da narrativa tanto pelo texto escrito quanto pelo texto imagético. Isso porque Kiusam transforma o enorme cabelo crespo de Tayó numa metáfora para a riqueza cultural de um povo e da imaginação de uma menina que é bem resolvida consigo mesma, sobretudo pelo seu reconhecimento como descendente de uma rica cultura.

No momento de discussão sobre a importância da representatividade na educação de crianças negras e como ela possibilita a ressignificação da identidade racial, a Docente G destacou o quanto é necessário permitir que meninas e meninos tenham contato com literaturas que desconstroem a ideologia do branqueamento e do padrão de beleza eurocêntrico no qual ser belo é ser branco, ter cabelo loiro e liso, fazendo com que não se reconheçam nele. Ao fazer um relato pessoal, ela diz:

*Eu sou uma mulher negra que usava cabelo alisado, justamente por todos os motivos já discutidos aqui. Eu engravidei de uma menina, num casamento inter-racial, e muito me incomodava o fato de as pessoas não me perguntarem se o bebê estava, mas se teria o cabelo bom. Minha filha foi o ponto crucial para que eu tivesse uma mudança de perspectiva e para que eu passasse a me reconhecer realmente como uma mulher negra, aos 30 anos. Em paralelo a isso, muitos dos meus alunos são meninas negras que usam o cabelo crespo natural. Então, durante a pandemia passei pelo processo de transição capilar e, ao voltar para a escola, no retorno das aulas presenciais, reencontrei uma aluna que, ao me ver com meu cabelo crespo, abriu um sorriso enorme e falou para mim: “Tia G, o seu cabelo está tão lindo!”. Isso me deixou muito emocionada, porque às vezes a gente acha que essas coisas passam despercebidas e não nos damos conta do quanto somos referência para essas crianças. Desde então eu tenho me esforçado para manter meu cabelo sempre solto para que elas me vejam como referência positiva em cabelo crespo. Hoje, é meu desejo que as crianças construam essa pertença racial e autoestima desde cedo, para que não passem pelo que passei.*

Após a exploração do título, foram apresentadas algumas sugestões iniciais de propostas de atividades para aprofundamento das questões discutidas, as quais foram ampliadas por meio da elaboração coletiva com os docentes. Essas propostas de atividades tinham como público-alvo crianças que compõem turmas de 4º e 5º anos e, assim como as elaboradas nos encontros anteriores, foram pensadas de modo que partam de uma roda de leitura e, posterior a ela, de uma conversa orientada que permitam às crianças apresentarem oralmente suas percepções sobre a história, sobre a personagem e seus conflitos.

Considerando ser este o quarto e último encontro do curso de extensão, no momento de *check out* foi proposto aos docentes que registrassem, em uma palavra, como estavam se sentindo ao encerrar o curso e que o avaliassem verbalmente, se assim o desejassem. Foi gratificante ler os retornos positivos sobre o modo como o curso afetou os docentes. A Figura 27 mostra as palavras por eles elencadas.

Figura 4 – *Check out* do último encontro



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

A partir da figura é possível observar que, a partir das discussões feitas ao longo do curso de extensão e dos conhecimentos e experiências compartilhados, os docentes passaram a se sentir ainda mais capacitados e construíram aprendizagens ricas para uma prática pedagógica potente. Demonstraram, sobretudo, a vontade de continuar lendo, estudando e pesquisando sobre esta temática que tanto é silenciada.

Também foi feita a explicação detalhada da tarefa final, sinalizado o prazo estipulado para entrega e apresentado um vídeo com a música “Respeite a minha pele”, de Marvyn, disponível no *YouTube*, para que pudessem ouvir enquanto respondiam o formulário de presença desse último encontro, cujo link foi disponibilizado pelo *chat*.

O formulário continha duas questões sobre o que fora abordado: 1) A partir das discussões propostas no encontro de hoje, como você percebe ser possível desenvolver ações com seus pares em seus contextos de atuação profissional, tendo como foco a educação para as relações étnico-raciais? e 2) No livro *O mundo no black power de Tayó* (OLIVEIRA, 2013), a narrativa e as ilustrações são repletas de referências africanas. Que aspectos da obra você elencaria como aqueles que permitem, num trabalho em sala de aula, caminhos para repensar o conceito de beleza, a lidar com os preconceitos e a combatê-los, e fazer refletir sobre o conceito de diversidade?

A respeito da primeira pergunta, os docentes indicaram que ainda hoje encontram muita resistência entre o corpo docente e coordenações escolares. Todavia, entendem que é necessário insistir nessa pauta com os pares ao longo das reuniões de planejamento realizadas no decorrer do ano letivo, por meio do diálogo constante sobre a urgência de refletir a prática pedagógica acerca do tema, da proposição e participação de/em formações continuadas e grupos de estudos, sobretudo da apresentação de possibilidades diversificadas de ações que tenham como foco a educação para as relações étnico-raciais.

Sobre isso, a Docente G, destacou que tem proposto a seus colegas a construção de projetos que reflitam o contexto étnico-racial e abordem a literatura com protagonismo negro, na busca de novas referências e conteúdos que vão de encontro à temática. Além disso, propõe o debate sobre as atitudes racistas que são cometidas diariamente no ambiente escolar e, principalmente, a inserção de práticas que visam a valorização das crianças negras com vistas a contribuir com sua autoestima.

O trabalho com a literatura infantil foi apontado nas respostas obtidas como rico para a abordagem da temática, ao ser considerado que ela atende aos mais diversos contextos de atuação profissional e o fato de ser um recurso possível, inclusive, para romper com as resistências encontradas com os pares. Portanto, abrir debate sobre a utilização de livros de literatura infantil que abordam a questão racial no dia a dia, e não somente no mês da consciência negra, bem como a seleção de bons títulos, auxiliam na construção de um trabalho com foco na valorização da identidade racial negra. Nas palavras da Docente E, “*A literatura é uma das mais belas maneiras de tocar o outro*”.

Outra questão mencionada nas respostas diz respeito ao compartilhamento de experiências e de saberes, incluindo os conteúdos debatidos no curso e as bibliografias compartilhadas, para desenvolver discussões e reflexões de modo a alinhar pensamentos e fazer parcerias de valorização e reconhecimento da diversidade com outros docentes que possuem visões de mundo voltadas para as relações étnico-raciais, para que este trabalho se estenda a todos os espaços da escola.

De um modo geral, foi evidenciado que tais discussões devem partir de uma boa formação e da ampliação de leituras que abordem a questão da representatividade de forma positiva, aspectos considerados como essenciais para iniciar os diálogos e, conseqüentemente, as ações pretendidas para uma educação antirracista. Nessa perspectiva, entende-se como necessário mergulhar num processo de decolonização de saberes e na construção de novas aprendizagens e possibilidades com os pares para desconstruir conceitos errôneos, articulados há muito tempo, em prol de uma educação antirracista.

Trata-se, portanto, de não se limitar com a justificativa que tais conhecimentos não fizeram parte da formação inicial docente, mas mapear as ausências e capacitar-se. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades em conjunto pode ser uma estratégia para que professores pensem coletivamente nas necessidades e dificuldades de cada profissional. Então, convidá-los a uma militância pela causa é o ponto de partida para que os pares direcionem as suas produções com ênfase na educação para as relações étnico-raciais, para a condução de um trabalho em sala de aula que valorize um contexto social múltiplo e diverso em fenótipos e personalidades.

A respeito da segunda pergunta, ao discorrerem sobre os aspectos de “*O mundo no black power de Tayó*” (OLIVEIRA, 2013) que elencariam como aqueles que permitem, num trabalho em sala de aula, caminhos para repensar o conceito de beleza, lidar com os preconceitos e combatê-los, bem como refletir sobre o conceito de diversidade, foram destacados: a autoestima da personagem; o amor pelos seus cabelos crespos, símbolo de luta e resistência negros; o enaltecimento das características fenotípicas; a ancestralidade e a herança cultural na construção da sociedade.

Em suas respostas, os docentes pontuaram que o livro valoriza a beleza das características africanas, já que Tayó faz diferentes penteados com enfeites coloridos, adora deixar os cabelos soltos no estilo Black Power, é alegre, tem autoestima, se sente feliz com sua aparência e, principalmente, reconhece suas origens. Nas palavras do Docente X,

*É muito importante trabalhar a estética de uma criança preta em sala de aula utilizando a literatura. A abordagem sobre o cabelo é preciosa! Por meio desse olhar estético negro positivo podemos estimular as crianças a valorizar sua identidade, seus valores, seus eixos civilizatórios e sua subjetividade.*

A representatividade apresentada na obra, tanto por meio da narrativa quanto por meio das ilustrações, foi destacada por possibilitar: a problematização sobre o que significa ser belo em uma sociedade eurocêntrica; a discussão de questões sobre cabelo bom ou ruim, que comumente são verbalizadas e reproduzidas no cotidiano escolar; a desconstrução e rompimento dos paradigmas de beleza ideal ao destacar que ninguém precisa ter cabelo liso ou ter a pele branca para ser considerado bonito ou bonita; e a abordagem de questões relacionadas a autoestima, identidade, bullying, preconceito, racismo como ponto de partida para maior entendimento, aceitação e empoderamento.

*O mundo no black power de Tayó* (OLIVEIRA, 2013) foi considerado de grande valia uma vez que muitas crianças estão habituadas com obras que não possuem representatividade

preta, que não enaltecem a beleza fenotípica das crianças negras, a potência da cultura afro e que não resgatam a ancestralidade. Na opinião dos docentes, a obra apresenta todos esses aspectos. Ela possibilita marcar o lugar social da população negra como lugar de respeito, bons afetos, valorização da cultura, saberes e estética afro, com diversas formas e expressões.

### **5.5 Uma análise coletiva das contribuições do curso para a confecção dos produtos educacionais**

Ainda no último encontro síncrono, ao avaliarem o curso, alguns docentes se colocaram oralmente e salientaram que os encontros proporcionaram o conhecimento de obras literárias muito ricas voltadas ao público infantil, com apresentação de possibilidades variadas para atividades que abarcam faixas etárias diversas e discussões importantes para serem realizadas nas salas de aula. Para eles, ficou mais simples e fácil sugerir a adoção dos títulos e instigar o debate na escola, tendo em vista que existe uma variedade de livros e autores que trabalham com a temática antirracista.

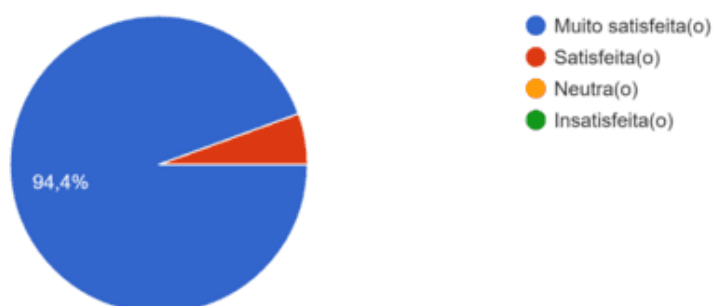
Foi pontuado também que, ainda que seja necessário avançar em relação à disponibilidade dos livros e da ampla variedade das situações culturais neles abordadas, por meio de cada obra indicada muitas questões puderam ser levantadas com aproximação da realidade dos estudantes, desmistificando alguns pré-conceitos dos próprios docentes sobre algumas obras e temáticas. Esses apontamentos foram feitos, de igual modo, na tarefa final do curso de extensão, que consistiu num formulário de avaliação do curso proposto.

O formulário foi disponibilizado tanto na plataforma *Moodle* quando enviado por *e-mail* para que os docentes pudessem responder, de modo que indicassem suas expectativas ao se inscreverem no curso; sua participação no decorrer dele; se se sentiram contemplados com os materiais disponibilizados, com as discussões apresentadas, com as propostas desenvolvidas e com o material construído; como o curso colaborou com sua formação docente, salientando se, e de que modo, as discussões feitas trouxe contribuições para si; além de fazerem outros apontamentos que considerassem pertinentes.

Assim, no que diz respeito ao grau de satisfação acerca dos *materiais* base de estudo *disponibilizados* no curso de extensão, dos 18 respondentes 94,4% (17) indicaram que se sentiram muito satisfeitos e 5,6% (1), satisfeito, conforme verifica-se no Gráfico 26.

### Gráfico 26 – Grau de satisfação com o material didático utilizado no curso de extensão.

Qual o seu grau de satisfação com o material didático utilizado durante o curso?  
18 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Sabe-se que o ensino na modalidade à distância possui grande potencial por conseguir agregar uma grande quantidade de pessoas em locais geograficamente dispersos e democratizar, em certa medida, o acesso à educação. Assim, o material didático ocupa um espaço importante na proposta de efetivação da EAD, considerando que sua escolha é a base para a efetivação do curso, ainda que haja encontros síncronos.

Cabe, neste sentido, pontuar que o material didático tem um papel importante como um instrumento potencializador no processo de aprendizagem. Portanto, ele foi selecionado de forma a atender aos objetivos do mediador e dos cursistas, tendo sido considerados alguns fatores para a definição dos textos, das mídias e das estratégias utilizadas na composição do material didático, como o conteúdo abordado, sua profundidade e extensão, o público-alvo e os recursos tecnológicos disponíveis, tanto para produção e emissão quanto para a recepção do material.

Os materiais selecionados para leitura prévia foram, em sua grande maioria, artigos, os quais relacionam o conteúdo abordado com conhecimentos prévios e apresentam o contexto histórico e social da literatura infantil na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Além disso, oferecem uma linguagem clara, dialógica e com exemplificações que possibilitam a proximidade do conteúdo com a realidade docente, criando uma relação de sentido e significado.

Ao longo do curso de extensão também foram utilizados materiais audiovisuais que possibilitaram ilustrar as discussões realizadas e, conforme apontam os Gráfico 27 e 28,

proporcionaram aprendizagens teóricas e práticas, culminando no atendimento às expectativas iniciais dos cursistas, os quais já foram apresentados anteriormente neste texto.

### Gráfico 27 – Aprendizado teórico e prático proporcionado

O curso de extensão lhe proporcionou aprendizado teórico e prático?

18 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

### Gráfico 28 – Impressões sobre o curso quanto ao atendimento das expectativas

De um modo geral, no que diz respeito à sua impressão em relação ao curso, você considera que:

18 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2021.

Ao comentar sobre o modo como o curso atendeu às expectativas, a Docente H destacou:

*Cada encontro foi um despertar diferente. As temáticas dos livros indicados referentes à ancestralidade, o negro como referência de príncipes e princesas, as questões da aparência e principalmente o amor e respeito nos trouxe caminhos diversos, eficazes e de grande contribuição de como mostrar e ensinar em sala de aula desde o início (educação infantil) que podemos viver em comunhão com todos.*

Para além de identificar se o curso atendeu às expectativas dos docentes, interessava saber sobre as aprendizagens mobilizadas, ampliadas e construídas ao longo dos encontros. Então, no próprio formulário eles deveriam escrever uma reflexão relatando as experiências vivenciadas durante o curso e como elas contribuíram no seu percurso como profissional da Educação. Os retornos obtidos foram bastantes positivos, conforme é possível verificar, a exemplo, no apontamento feito pela Docente V:

*Em sua totalidade, o curso ampliou minha visão de mundo pois percebi que muitas vezes não estava agindo corretamente como, por exemplo, tratar desse assunto apenas em datas comemorativas. Eu achava que bastava. O que mais me marcou foi o vídeo de Renato Nogueira, pois percebi a importância de se trabalhar uma educação antirracista desde as séries iniciais, o ano inteiro.*

Todos os feedbacks caminham na mesma perspectiva, cujos apontamentos ora se repetem, ora se complementam, o que é considerado como algo positivo pois indica que o objetivo principal do curso foi alcançado. Foi destacado nas respostas que as reflexões apresentadas no curso foram pertinentes para pensar de que forma é possível utilizar a literatura infantil como recurso para discutir questões urgentes e importantes na sala de aula. Além de terem sido apresentados livros infantis considerados como muito bons para a realização de um trabalho com proposta antirracista, as trocas de experiências e percepções sobre o papel da literatura na formação da subjetividade das crianças foram avaliadas como ricas e interessantes.

Todo conteúdo apresentado permitiu aprendizagens valiosas, especialmente no que diz respeito a repensar obras tidas como importantes dentro da proposta antirracista, mas que não cabem no discurso de valorização da negritude, como é o caso de *Menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 1996). Para além disso, ter um espaço para falar sobre as dificuldades e desafios enfrentados contribuiu para uma maior motivação em lutar pela efetivação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, considerando o papel do professor frente à educação para as relações étnico-raciais.

Ponderou-se também que a análise dos materiais apresentados e as propostas pensadas de forma coletiva foram fundamentais, tendo sido ressaltado que, por meio dessa proposta metodológica, o curso de extensão ampliou os olhares sobre a literatura para a infância, sobre o quanto é importante fazer uma leitura atenta e crítica das histórias contatadas e abriu um leque de possibilidades tanto de títulos quanto de propostas de atividades que abordam a temática.

Alguns docentes sinalizaram que já vinham se aproximando dessas questões por sentirem a necessidade de debater e se atentar para a representatividade afro-brasileira no espaço escolar. Todavia, tais análises sobre o cuidado com a autoria, narrativa e ilustrações

foram indicados como aspectos não observados até então na escolha da literatura infantil a ser oferecida para as crianças. No que diz respeito a isso, as discussões propostas no curso enfatizaram o quanto a literatura infantil está longe de ser neutra e o quanto é importante pensar nos diversos elementos que compõem o livro literário.

Os docentes pontuaram que, por ser um curso para aplicação na prática educacional, as aprendizagens construídas durante o período agregaram significativamente para o planejamento das aulas com um escopo sólido e versátil às mais diversas realidades que possam se apresentar em sala de aula, por meio de uma seleção adequada de obras que atendem às demandas de projetos que visam o trabalho de construção de identidade racial das crianças nos anos iniciais. Nas palavras da Docente E,

*Fiquei muito feliz com os encontros, com as conversas, trocas e propostas. Uma das justificativas que dei porque não trabalhava a Lei, eram as demandas escolares, mas devo confessar, que hoje vejo que também foram empecilhos meus. Às vezes ficava com receio de como trabalhar, que não podia errar, que deveria conhecer mais e mais, enfim, diversas desculpas. Hoje vejo que coisas simples já fazem uma enorme diferença e que é na prática, na troca que vamos aprender, o importante é começar. Eu já havia começado, mas ainda estava engatinhando, hoje sinto um pouco mais segura para ir além, de fazer mais coisas, o curso também deu várias ideias. Enfim, aprendizados! Muito obrigada!*

Durante o compartilhamento de experiências e saberes, foi notório o diálogo e os atravessamentos sobre o olhar para a Lei nº 10.369/2003 e suas contribuições para o espaço escolar, uma vez que esse documento se torna um marco para ensino do contexto africano, da diáspora, da cultura e sobretudo da tradição. Portanto, outro fator abordado nos encontros foi a respeito da literatura enquanto uma ferramenta que pode ir de encontro às práticas docentes paralelamente com subjetividade do ser, bem como impulsionar uma visão de mundo aos leitores. É, desse modo, imprescindível para a construção de uma humanização do sujeito.

Também se constituiu como dado relevante para a pesquisa identificar, no que diz respeito à organização e aplicabilidade, como os docentes avaliaram o material (produto educacional) que foi construído ao longo dos encontros e as propostas de atividades elencadas a partir dos títulos literários afro-brasileiros discutidos. Por isso, essa também foi uma pergunta colocada no formulário de avaliação do curso/ tarefa final.

O material foi avaliado por eles como sendo de excelência e relevância, especialmente por possuir em sua essência as diversas contribuições dos cursistas, resultantes dos diálogos estabelecidos ao longo dos encontros, os quais evidenciam a riqueza das diferentes abordagens pensadas para os mesmos livros. Para os docentes, isso é muito positivo, pois a troca permite construir e adaptar propostas de atividades advindas de outras experiências e que deram certo.

Foi destacado que o *e-book*, ainda que não finalizado, está bem organizado, possui linguagem acessível, é exequível e possui riqueza de conteúdo alinhado à prática de sala de aula. Além disso, as propostas de atividades possibilitam um leque amplo de alternativas de práticas antirracistas e permitem que os docentes façam as modificações ou acréscimos que considerarem necessários e pertinentes durante a sua aplicação cotidiana, tendo em vista o público e o contexto escolar em que atuam. A Docente G ressalta:

*Avalio como sendo um material potente e necessário para que educadores possam iniciar um trabalho com conscientização da importância de repensar suas práticas acerca do tema. O material está organizado de forma objetiva e de fácil aplicabilidade, as atividades sugeridas não demandam de muitos recursos materiais ou esforços pessoais o que possibilita que seja posto em prática com frequência.*

Os livros sugeridos foram considerados como bem interessantes, as atividades elaboradas como todas criativas e que poderão ajudar a muitos docentes na realização de um trabalho voltado à educação para as relações étnico-raciais. Apesar de as indicações estarem separadas por séries, veem no material a possibilidade de os títulos serem trabalhados em todos os anos de escolaridade dos anos iniciais. Todavia, o que consideram como desafio é ter acesso, nas escolas públicas, aos livros que abordam a temática, principalmente os mais recentes.

Ainda no formulário foi disponibilizado um espaço para que os docentes pudessem escrever outra informação que considerassem importante compartilhar a respeito do curso de extensão, de sua participação ou para que deixassem alguma sugestão, se assim desejassem. Embora não fosse uma questão obrigatória a ser respondida, foi interessante perceber que praticamente todos os respondentes fizeram apontamentos.

Nesse espaço foram expressos sentimentos de agradecimento pelo curso oferecido, pelas trocas e aprendizagens proporcionadas, pelos materiais disponibilizados e pelo material que foi construído no decorrer dos encontros, com a ressalva de que todos os depoimentos verbalizados oralmente e por meio da escrita foram importantes para a construção de novos olhares e saberes. Ao relatar sua experiência, o Docente X diz que:

*No decorrer da formação realizei o fenômeno da prática de escuta. Às vezes ouvir o outro nos impulsiona e é por meio da escuta que a gente aprende, reflete, pensa, repensa, constrói, reconstrói e se permite se apropriar de novos saberes.*

Ressaltou-se que a bibliografia indicada foi interessante e útil para as discussões, que o curso foi bem pensado e estruturado desde a recepção dos cursistas até a entrega do material final, sempre de forma organizada e democrática. Houve, inclusive, quem sinalizou estar

selecionando uma coletânea de livros com protagonismo negro para serem trabalhados no decorrer do ano letivo de 2022 devido ao estímulo recebido nos encontros. Um fator apontado como diferencial do curso foi a abordagem utilizada, com o olhar voltado para as crianças, conforme aponta a Docente H:

*Eu sempre participo de encontros antirracistas em diversos níveis, mas nesse, o que considerei de extrema importância, é que para haver mudanças precisamos iniciar com as crianças. Os pequenos precisam aprender e levar para casa. Criança não nasce racista. Eles são o que aprendem. E nós, educadores, somos a chave da mudança.*

Além disso, foram apresentadas como sugestões a criação de um *site* onde o produto educacional se torne visível e outras propostas possam ser alimentadas, a criação de um grupo de *WhatsApp* no qual seja possível trocar experiências sobre as práticas de sala de aula e tirar dúvidas no dia a dia como uma rede permanente e, para grande satisfação, a realização de mais um curso de extensão com análise de outras propostas literárias, tendo em vista que os encontros foram muito bons, sendo importante e de grande valia sua continuidade.

*Penso que o sucesso do curso se deu pela forma como foi conduzido, promovendo a abertura do debate e a exposição de nossas vivências em sala de aula. Sugiro que após a conclusão do projeto possamos nos reencontrar e reavaliar como o material contribuiu para a melhoria de nossas práticas.*

Embora diversos aspectos do curso de extensão tenham sido considerados como positivos, ponderou-se que talvez fosse interessante sua realização antes do fim de ano letivo, pois esse é um momento de muita demanda e fadiga para os docentes, o que será levado em conta numa próxima edição.

Para finalizar o formulário foi apresentada uma proposta para que os docentes desenvolvessem. Nela, eles deveriam escolher um ano de escolaridade e elaborar sugestões de atividades integradas que abarcassem pelo menos duas áreas de conhecimento, a partir de um livro de literatura infantil afro-brasileira, que deveria ser diferente daqueles que foram discutidos ao longo do curso. As propostas registradas foram incorporadas ao produto educacional.

## 6 PROPOSTAS DE MATERIAIS ANTIRRACISTAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRODUTOS EDUCACIONAIS CRIADOS NA PESQUISA

*“Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos.[...] Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia.”*

*Chimamanda Ngozi Adichie (2019)*

No contexto dos Mestrados Profissionais em Educação, o produto educacional constitui-se como parte integrante da dissertação e possui relação direta com a pesquisa. Apresenta-se como um resultado concreto diante de um desafio apresentado, desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica e que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de docentes, de modo que o repliquem em seu fazer pedagógico. Sobre isso, Zaidan; Reis; Kawasaki (2020, p. 12) explicam que:

A realização da pesquisa e a elaboração do produto educacional se intercambiam e se mostram como parte de um processo de formação docente, proporcionando que o(a) mestrando(a)-professor(a) tenha consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática, um caminho profícuo de fortalecimento de seu desenvolvimento profissional – uma das metas do MPE.

Ainda no que tange à correlação entre teoria e prática, Leodoro e Balkins (2010, p. 8) afirmam:

Uma vez que o público prioritário dos mestrados profissionais em ensino é constituído por professores que atuam nas escolas, entendemos que o grande desafio dessa modalidade de formação é a integração do aprendizado dos conteúdos de conhecimento específico e pedagógico à experiência profissional do professor. (...) Assim, não seria o caso de “pôr a teoria na prática”, mas “nos colocarmos em prática”, de tal modo que a teoria possa informar a prática e essa informar a primeira num processo retroativo.

A partir do exposto, compreende-se que os Mestrados Profissionais se constituem de uma proposta que valoriza a relação teoria-prática. Assim, há o aprofundamento teórico com a experimentação didática, a reflexão e a pesquisa durante a atuação docente, bem como o ato de

pensar e de fazer do professor como pesquisador da sua prática. No contexto dessa pesquisa, o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II

[...] objetiva integrar a construção de conhecimentos pedagógicos e saberes disciplinares, de modo a produzir resultados mais efetivos nas salas de aula dos diversos sistemas escolares. Destina-se à formação de professores para o exercício da atividade docente, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades em suas áreas de conhecimento e contribuindo para a promoção de alternativas práticas às demandas do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. [...] considera que o desenvolvimento de competências e habilidades visa atender ao desafio de potencializar o poder de atuação dos docentes ao mobilizar saberes de diferentes naturezas para solucionar situações do cotidiano de aprendizagem. A prática é, portanto, compreendida como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, sempre interligada à presença ativa do conhecimento teórico como embasamento da ação. [...] pretende unir o aprofundamento teórico com a experimentação didática, a reflexão e a pesquisa durante a atuação docente no seu campo de trabalho, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja objeto e objetivo do ato de pensar e de fazer do professor como pesquisador da sua prática. (CPII, 2021)

De acordo com Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o produto educacional é um objeto de aprendizagem que pode assumir formatos variados, como por exemplo: material didático, atividades de extensão, guia de atividades, sequência didática, software, jogo educativo, produções artísticas, etc., conforme a natureza da área e a finalidade do curso.

Neste sentido, o produto construído ao longo da presente pesquisa, como já apontado, é um *e-book* com sugestões de livros de literatura infantil afro-brasileira e propostas de atividades que foram discutidas e planejadas entre pesquisadora e participantes da pesquisa ao longo do curso de extensão. O curso, por sua vez, vai ao encontro do que é proposto pela Lei nº 10.639/2003 a partir da promoção da formação continuada de docentes. Portanto, o material é o resultado direto do diálogo com as/os docentes, fundamentado à luz da teoria da pesquisa-ação, delineamento metodológico escolhido para a realização da pesquisa tendo em vista a dinâmica de relacionamento pretendida entre pesquisador-situação pesquisada.

O *e-book* pretende viabilizar uma prática pedagógica que atenda a legislação em questão e a demanda da educação para as relações étnico-raciais por meio da ampliação de conhecimentos diretamente relacionados ao repertório literário infantil que aborda a temática afro. Todavia, não é intenção de que ele sirva de cartilha ou manual para educadores, mas que seja um material que desperte possibilidades para a ressignificação de olhares e identidades raciais a partir de propostas possíveis de adequação às diversas realidades e contextos de sala de aula.

Para que os títulos selecionados e as atividades sugeridas atinjam os objetivos esperados, a mediação docente é fundamental. Serão os conhecimentos, experiências e a sensibilidade que as tornarão significativas para as crianças. O material é, portanto, um convite para que professoras e professores possam embarcar no trabalho com o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista, desfrutando de conhecimentos teórico-práticos que possibilitarão a ampliação e a aplicação das discussões nele presentes com estudantes do 1º ao 5º ano, nos mais diversos ambientes de aprendizagem.

A partir da hipótese de que a literatura infantil afro-brasileira auxilia na construção da identidade racial de crianças negras, se faz necessário apresentar a elas narrativas que questionem e decolonizem as existentes, as quais são estruturadas a partir da cultura europeia e, por essa razão, elas acabam não se identificando com as personagens. Assim, o *e-book* busca promover a reflexão para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Nele são apresentadas possibilidades enriquecedoras para a realização de um trabalho antirracista nos anos iniciais por meio de uma literatura infantil em que haja elementos positivos, capazes de reafirmar a identidade racial de crianças negras e que incidam na ampliação de referenciais culturais e de mundo. Nas palavras de Araújo e Dias (2019, p. 3), “por meio da literatura e da educação literária, que as vozes ecoem indicando caminhos para a construção, no espaço escolar, de um ambiente propício para a produção de subjetividades e identidades positivas, fortalecidas por laços de alteridade, respeito e reconhecimento”.

Tal como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a abordagem pedagógica utilizada no produto educacional tem em vista a produção de conhecimento “[...] que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012, p. 105), de um “outro” – o ser negro – que por tanto tempo silenciado nos currículos escolares e na literatura infantil.

O *e-book* tem como título *Literatura infantil afrorreferenciada: olho e me reconheço* e, para a sua construção, contou com o levantamento, seleção e análise de livros de literatura infantil afro-brasileira; a construção de um protótipo para apresentação aos docentes que participaram do curso de extensão; a elaboração colaborativa das propostas de atividades; a reconstrução do material considerando os ajustes pelos quais o protótipo passou a cada encontro; e a construção da versão final, cuja organização foi delineada em três grandes partes, conforme é possível observar na figura 5.

Figura 5 – Sumário do *e-book*

# SUMÁRIO

## SOBRE OS AUTORES

## ILUSTRAÇÃO DA CAPA

## APRESENTAÇÃO

## PRIMEIRA PARTE

11 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS

16 A LITERATURA INFANTIL  
AFRORREFERENCIADA

## SEGUNDA PARTE

25 O CURSO DE EXTENSÃO

32 PROPOSTA DO MATERIAL

## TERCEIRA PARTE

37 ORIENTAÇÕES DE USO

42 1º ANO

56 2º E 3º ANOS

72 4º E 5º ANOS

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



**LITERATURA INFANTIL AFRORREFERENCIADA:**  
OLHO E ME RECONHEÇO



**AS BONECAS  
NEGRAS DE LARA**  
FERREIRA (2017)  
1º ano



**O PEQUENO  
PRÍNCIPE PRETO  
PARA PEQUENOS**  
FRANÇA (2020)  
2º e 3º anos



**O MUNDO NO BLACK  
POWER DE TAYÓ**  
OLIVEIRA (2013)  
4º e 5º anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Inicialmente é feita uma apresentação do material ao docente leitor, de modo a explicitar de que contexto o *e-book* surge e seu objetivo. Portanto, é feita menção ao curso de extensão. Após isso, cada uma dessas três partes e questões nelas discutidas são apresentadas.

A primeira parte é dividida em duas seções. Na primeira seção é feita uma apresentação teórica sobre a educação para as relações étnico-raciais para que a professora ou o professor

que faz a leitura do material possa inteirar-se sobre a discussão proposta sobre a necessidade de uma prática antirracista em sala de aula. A segunda seção, por sua vez, apresenta a perspectiva da literatura infantil afrorreferenciada empreendida na valorização e reconhecimento da diversidade humana, pautada no compromisso de construção da identidade racial das crianças negras e no empoderamento de meninas e meninos de todos os tempos e todas as idades.

As discussões apresentadas na segunda seção ressaltam a necessidade de um olhar atento e crítico na seleção dos títulos literários com vistas a romper com os referenciais hegemônicos e destacam seu potencial como estratégia de trabalho para a efetiva implementação da Lei nº10.639/2003 no espaço escolar. Também faz uma exemplificação de cada uma das três categorias apontadas por Debus (2017) no que se refere ao mercado editorial de livros para infância e para a juventude em relação à temática; apresenta algumas sugestões de editoras e livrarias que evidenciam as produções literárias com protagonismo e autoria negros; além de destacar a diversidade de temas e abordagens que podem (e devem) estar presentes nos livros literários voltados à infância empreendidos na valorização de narrativas com protagonismo negro.

A segunda parte também é dividida em duas seções. Uma delas é dedicada a fazer um breve relato sobre o modo como o curso foi organizado e as experiências nele vivenciadas, cujas trocas e aprendizagens (re)construídas foram materializadas no *e-book*. São apontados os documentos legais que nortearam as discussões feitas no curso, os tópicos elencados para desdobramento ao longo dos encontros oferecidos, o modo como cada um deles ocorreu, a metodologia utilizada para na elaboração das atividades, além de serem apresentados alguns dos recursos utilizados.

Na seção seguinte é feito um apanhado geral sobre os títulos escolhidos para compor o material, os quais já foram apresentados e discutidos ao longo do capítulo 5 desta dissertação, e também são explicitados os critérios utilizados para a seleção de cada um deles, que contempla não apenas o conteúdo textual, mas também a representação do negro como protagonista.

Deste modo, além do conteúdo textual, esses livros apresentam imagens que valorizam e dão visibilidade à identidade racial negra. Portanto, contribuem positivamente no processo de construção da identidade racial das crianças que se identificam com as características das personagens apresentadas. Ressalta-se, no entanto, que as sugestões apresentadas se configuram como um pontapé inicial para a seleção de outros tantos títulos que abordam a temática, sempre com o cuidado de adequá-los – e também seus desdobramentos – aos interesses das crianças, Isso compreende desde a seleção até o modo como a abordagem da temática e discussões são

conduzidas, com menor ou maior grau de complexidade em sua estruturação e riqueza de detalhes.

Posterior a esse panorama, nessa seção também é feita a indicação do kit *A Cor da Cultura* como uma fonte rica e capaz de auxiliar docentes na realização de uma prática pedagógica com a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Ele foi idealizado por Azoilda Loretto da Trindade e faz parte do projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira.

Por fim, a terceira parte do *e-book* é dividida em quatro seções, de modo que a primeira fornece algumas orientações para o uso do material e detalha as etapas da Sequência Básica (COSSON, 2017), que norteiam o trabalho sugerido com cada livro; e as outras três apresentam esses títulos literários um a um por meio de uma pequena resenha e suas respectivas propostas de atividades para desdobramento. Essas propostas são diversificadas, contando sempre com textos, vídeos, músicas, jogos, etc., que são apresentados por meio de *hiperlinks*.

Assim como foi feito com os docentes no decorrer do curso de extensão, as atividades sugeridas para cada livro estão organizadas seguindo cada uma das etapas do letramento literário indicadas por Rildo Cosson. Portanto, considera-se que para o trabalho com cada um deles deve haver, primeiro, um momento de pré-leitura a partir de uma apreciação coletiva de sua capa, momento no qual as crianças devem ser instigadas a expor suas ideias e impressões iniciais, podendo haver múltiplas percepções e discussões com base no título e ilustração.

Além de mostrar a capa, a orientação é de que também sejam apresentadas informações que dizem respeito à obra, como autoria, ilustradora ou ilustrador, bem como as características da capa e editora a partir de informações básicas, mas relevantes, que estejam relacionadas ao texto a ser lido. Nesse momento, deve ainda ser justificada a escolha por tal narrativa ou apresentado outro elemento que desperte a interação prévia e contribua para a próxima etapa. Esses procedimentos didáticos correspondem aos dois primeiros passos da Sequência Básica: motivação e introdução.

Para o momento de leitura indica-se que deve haver o contato efetivo com a obra por meio da contação e apreciação das ilustrações devido à experiência estética que o texto proporciona. Além disso, para que seja garantido um maior envolvimento, é feita a orientação de que as histórias sejam narradas com o cuidado de quem conhece previamente os textos e pensa não apenas no tom de voz adequado para cada fato contado, mas também nas pausas, no olhar e na apresentação das figuras após a leitura de cada página para observação das imagens e do projeto gráfico. Ou seja, deve ser feita a leitura expressiva dos textos seguida da apresentação das ilustrações, que permitirão às crianças estabelecerem reflexões sobre texto e

imagem. Busca-se, com isso, provocar inquietações e, posteriormente, discussões e explorações diversas sobre o que foi lido.

Após a contação da história chega-se ao último passo da Sequência Básica, denominada por Cosson (2014) como Interpretação. Ela consiste nas inferências utilizadas para a reflexão, compartilhadas para a construção e ampliação de sentidos do texto, estabelecendo um diálogo entre autor, leitor e comunidade. Neste sentido, após a leitura feita com as crianças, sugere-se que as elas sejam convidadas a comentar sobre suas percepções acerca da história, o que gostaram ou não, apresentando também as justificativas para suas respostas. Todavia, aponta-se também que essas discussões devem ser desenvolvidas considerando os interesses e observações do grupo, bem como conduzidas pela professora ou pelo professor por meio de perguntas relacionadas aos textos e suas ilustrações, sempre com atenção especial nas relações estabelecidas entre o que está sendo discutido e o que percebem de seu cotidiano.

Uma vez que a elaboração e a construção desse material se deu no decorrer da pesquisa, com a ação de todos os envolvidos, e considerou as situações decorrentes dos procedimentos e trocas de conhecimentos, tendo passado por ajustes a cada encontro com os docentes, verifica-se que além de ser fruto de um processo de interação contínuo, também possui flexibilidade aos mais diversos contextos. Tal característica permite reafirmar as contribuições de Gil (2010) a respeito do delineamento da pesquisa-ação, já que não há prática melhor que a prática de refletir sobre a própria prática para modificá-la e enriquecê-la.

A versão final do produto educacional foi organizada e diagramada pela pesquisadora em formato de *e-book* para posterior compartilhamento com docentes que atuam nos anos iniciais. A expectativa era a de que o replicassem em toda a comunidade escolar da qual fazem parte e as propostas apresentadas pudessem servir de inspiração e estímulo para que estes e outros educadores as ampliassem em sua prática, bem como fomentassem a reflexão no que tange a relação entre leitura literária, o processo de construção afirmativa da identidade da criança negra e a transformação das relações étnico-raciais dentro da escola e para além dela.

Como forma de agradecimento aos docentes pela participação no Curso de Extensão *Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista*, foi criado um calendário para ser enviado como lembrança aos concluintes do curso *Por uma educação antirracista*<sup>14</sup>. O calendário foi enviado por *e-mail*, tanto no formato de arquivo quanto via *link*, e constitui-se como um produto indireto dessa experiência.

---

<sup>14</sup> O calendário está disponível para acesso no *drive* pessoal da pesquisadora, por meio do link [https://drive.google.com/file/d/1UEve-ewjXfZTzHlcm4RLg3e-9aKJt\\_gH/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1UEve-ewjXfZTzHlcm4RLg3e-9aKJt_gH/view?usp=sharing).

Esse calendário foi pensado com o objetivo de contribuir com a construção da identidade racial de crianças negras e para uma educação antirracista, por meio do protagonismo negro nos livros de literatura infantil. Para auxiliar e inspirar o planejamento escolar no decorrer de todo o ano letivo, ele foi organizado de forma que, a cada mês, fosse apresentada uma sugestão de título de literatura infantil afro-brasileira sempre com um espaço para que os docentes pudessem acrescentar as suas próprias notas e observações.

A proposta era de que eles tivessem um reforço do valor e da importância do protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e de educar para o antirracismo, com sugestões de títulos para além dos que foram discutidos ao longo dos encontros do curso de extensão. Isso porque era desejo que as ações pedagógicas realizadas propiciassem um olhar mais reflexivo sobre representatividade étnico-racial, permitindo que as crianças negras vivenciassem um ambiente igualitário, de valorização e empoderamento, no qual fossem rompidos os referenciais eurocêntricos interiorizados, com os quais se deparam inclusive nos livros de literatura infantil. Surpreendeu o largo alcance de divulgação e compartilhamento do material produzido.

## 7 PALAVRAS FINAIS

*“A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.”*

*Chimamanda Ngozi Adichie (2019)*

Esta pesquisa foi motivada por uma experiência vivenciada com minha turma de 1º ano dos anos iniciais da educação básica, no ano letivo de 2019, no *Campus São Cristóvão I* do Colégio Pedro II. Ela me fez compreender inclusive o motivo do não conhecimento de minha própria ancestralidade e teve a pretensão de investigar de que maneira os livros de literatura infantil, especificamente afro-brasileira, podem ser um instrumento de representatividade da criança negra, contribuindo para a construção de sua identidade racial e também na luta antirracista.

Lembro-me que, quando criança, durante a fase escolar, vez por outra surgiam conversas sobre descendência familiar. Lembro-me ainda que, enquanto muitas de minhas colegas contavam sobre serem descendentes de espanhóis, italianos e portugueses, por exemplo, eu simplesmente não sabia minha origem. E quando respondia isso, elas cogitavam que talvez eu tivesse alguma relação com japoneses devido ao meu “olho puxado”. Mas isso não se deteve apenas à minha infância e adolescência. Também na fase adulta, muitas vezes tal comparação era feita.

De fato, eu tinha apenas conhecimento de que minha família paterna havia “vindo da roça”, de Campos dos Goytacazes, e que meu pai (um homem negro, mas que ao longo da minha vida eu aprendi a enxergá-lo moreno), havia nascido no Espírito Santo. Da família por parte de minha mãe eu nada sabia, nem mesmo ela, e por isso eu não fazia indagações.

Foi somente durante o curso de mestrado, quando uma amiga também pesquisadora na perspectiva decolonial me questionou, ao ter a oportunidade de ver uma foto minha com minha mãe e outra de minha avó materna, se eu tinha descendência indígena, porque segundo ela parecia, que despertei meu olhar para essa hipótese. Ao começar a investigar minha origem, minha ancestralidade, descobri que sim.

Ela foi a primeira e única pessoa que ao longo dos meus 35 anos havia perguntado isso e, por mais incrível que possa parecer, apenas uma dos sete irmãos de minha mãe sabia alguma informação a respeito de minha avó e bisavó maternas. Das poucas coisas que minha mãe sabia informar, era de que minha avó havia nascido em Belém, frequentemente chamado de Belém do Pará, e que minha bisavó era do Amazonas, mas não sabia dizer sua etnia. Consequentemente, nenhum de meus primos e primas também sequer sabiam dessas informações.

Vejo, a partir disso, que minha história e a de minha família são fruto de um Brasil que sempre silenciou as populações negras e indígenas, de modo que nem mesmo no seio familiar esse apagamento foi rompido. Hoje, por meio do estudo das questões étnico-raciais estou (re)construindo minha identidade. Isso demonstra um pouco sobre como a sociedade foi perversa durante a minha construção identitária desde a infância e o quanto ainda é para tantas outras crianças.

Ao contrário do que aconteceu comigo em relação à construção de minha identidade étnica (e acontece com grande parte das crianças), foi a partir da colocação de uma aluna negra, com nome de orixá, empoderada e com sua identidade e pertença racial bem definidas – talvez a única que tive com todas essas características bem afirmadas–, que despertei meu olhar para a importância e a urgência de uma discussão mais potente acerca da temática em sala de aula. Sobretudo para as lacunas existentes em minha formação profissional e a necessidade de ampliar meu repertório literário de livros afro-brasileiros voltados ao público infantil.

Em decorrência de algumas dificuldades encontradas ao procurar e encontrar um título que atendesse ao interesse dela, me deparei com os silenciamentos e ausências que envolvem tudo o que diz respeito ao ser negro e me questionei sobre o modo como o racismo, estrutural e estruturante, atua nas diversas instâncias sociais. Até mesmo para comprar um livro.

Na inquietação com essa realidade, teci as primeiras linhas desta pesquisa num artigo, antes mesmo de fazer parte de um programa de mestrado. Eu queria buscar, aprender, me aprofundar cada vez mais na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e sobre o processo de construção da identidade racial das crianças numa sociedade racista que silencia suas vozes, suas raízes, seus fenótipos, sua religião e tudo mais o que possa estar relacionado à negritude.

Em meio a muitas leituras e indagações, percebi também o quanto ainda há dificuldades e desafios para que a Lei nº 10.639/2003 seja efetivamente colocada em prática nas salas de aula, especialmente devido à ausência na formação docente, de conhecimentos aprofundados acerca da temática e, consequentemente, à insegurança que se tem em decorrência disso. Deste

modo, muitas vezes há superficialidade na abordagem feita, além de serem reproduzidos estereótipos nos materiais utilizados e/ou elaborados.

Em diálogo com colegas docentes que atuam nos mais diversos anos de escolaridade, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, pude confirmar o que estava posto nas leituras que fiz. De fato, o não conhecimento aprofundado sequer da legislação que inclui nos currículos da educação básica o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana me fez estar diante de um problema de pesquisa e de querer auxiliar, de algum modo, professoras e professores que, assim como eu, possuem o desejo de fazer, mas sentem alguma dificuldade em colocar isso em prática.

Cabe aqui ponderar que ninguém pode ensinar o que não sabe ou aprende. No que diz respeito à temática, há quem aprenda pela vivência, há quem aprenda por conta própria e ainda por meio da participação em formações continuadas. No entanto, é necessário aprofundamento nas leituras e discussões para não incorrer no erro, na reprodução de discursos hegemônicos e colonizadores, tampouco na manutenção do racismo.

O sistema educacional brasileiro é herança de uma sociedade e de um modelo educativo colonial, de caráter eurocêntrico. Portanto, a colonialidade do ser, do poder e do saber se reflete também dentro da escola, desde os primeiros anos de escolaridade. Ela faz parte da sociedade e, enquanto parte da sociedade, não está alheia à presença da colonialidade.

Convém questionar, neste sentido, se as crianças negras encontram na escola um espaço de expressão identitária e emancipação. É pertinente, ainda, indagar se os processos de letramentos empreendidos desde os anos iniciais do ensino fundamental são múltiplos e heterogêneos, valorizando a multiplicidade de culturas representadas pelos diferentes sujeitos que a escola recebe ou se geram assimetrias e desvantagens que recaem majoritariamente sobre o segmento negro da população.

Entendendo a escola como uma das instituições, comprometidas com o processo civilizador em curso na sociedade brasileira, em que acontecimentos, fazeres, pensares, reflexões são produzidos discursivamente com intenções várias, esta pesquisa buscou pensar e viabilizar práticas cotidianas que propiciem movimentos emancipatórios. Além disso, que apontem para a emergência de outras epistemes, identificando possibilidade para desconstruir e enfrentar as violências diversas materializadas em preconceitos, discriminações e exclusões, assegurando a garantia do direito à diferença nos cotidianos escolares.

Pensando nisso e no trabalho que deve ser realizado nos anos iniciais no que diz respeito à construção da identidade racial e empoderamento da criança negra, foi observada a necessidade de uma prática pautada na perspectiva decolonial para as relações étnico-raciais.

Assim, amparada em aspectos teórico-metodológicos de uma abordagem qualitativa, com delineamento na modalidade pesquisa-ação, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a construção de um produto educacional junto a professores que atuam em turmas dos anos iniciais da educação básica, na rede pública e/ou privada de ensino no estado do Rio de Janeiro, que contribua para a construção e valorização da identidade racial de crianças negras, bem como fomenta reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais.

A construção desse material se deu durante a realização de um curso de extensão online, estratégia utilizada para a realização da pesquisa como uma proposta de formação continuada, que se valeu de instrumentos primários e secundários para a geração de dados, como questionários, os quais foram analisados à luz da análise crítica do discurso.

A inscrição no curso se deu por meio do preenchimento de um questionário elaborado no *Google Forms*, que foi aplicado em dois momentos distintos: primeiro de forma ampla, a uma grande rede de docentes, e depois para a inscrição no curso de extensão, no qual os docentes interessados em dele participar tomaram ciência das etapas que compõem o estudo e deram algumas informações sobre sua formação e experiência profissional. Essas informações foram utilizadas como dados para a pesquisa.

Esse questionário teve como objetivo diagnosticar o repertório literário, as concepções e as experiências de docentes dos anos iniciais a respeito da literatura infantil afro-brasileira em sua prática profissional diária, além do conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003. Foi possível verificar que os docentes têm cada vez mais buscado uma prática em prol da educação para as relações étnico-raciais, têm buscado ampliar repertórios, mas que os avanços caminham lentamente.

Ao longo do curso foram feitas discussões inerentes a educação para as relações étnico-raciais, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e à importância da utilização de livros de literatura infantil com protagonismo e autoria negros para a desconstrução do padrão colonizado ainda presente em muitos títulos literários. Também foi construído, ao longo do curso, um *e-book* com sugestões de livros de literatura infantil afro-brasileira e propostas de atividades que atendam às turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais. Todavia, cabe destacar que, conforme salienta Munanga (2015, p. 18),

[...] devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade. A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e

racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

O curso de extensão buscou colaborar com o fazer docente por meio do despertar de um olhar crítico sobre a literatura para a infância, especialmente àquelas que apresentam o protagonismo negro para a valorização da identidade racial negra nos anos iniciais. As atividades desenvolvidas e os conhecimentos socializados em cada um dos quatro encontros oferecidos fomentaram debates e reflexões tanto teóricas quanto práticas sobre o ensino na educação básica tendo em vista a educação para as relações étnico-raciais e a utilização da literatura infantil, sobretudo afro-brasileira, como um dos vieses para esse trabalho.

Neste sentido, as trocas realizadas deram o encaminhamento para a construção coletiva de um produto educacional e foram capazes de promover reflexões para uma prática mais rica e atuante em sala de aula na qual todos sejam igualmente valorizados, em que haja a valorização das culturas, das histórias e dos saberes construídos pela comunidade negra, de modo a contribuir para a promoção da igualdade racial.

Como já apontado, esta pesquisa considerou o potencial da literatura infantil afrorreferenciada na construção da identidade racial de crianças negras, as quais carregam consigo uma série de questões em relação ao seu pertencimento étnico-racial e que podem ter na escola uma resposta favorável ou não aos impasses de sua subjetividade por meio da metodologia adotada, das atitudes, posicionamentos e até mesmo do silêncio.

Apresentar a elas uma literatura de perspectiva afrocêntrica permite que vejam a população negra, até então silenciada ou colocada em segundo plano na literatura, também com muitas histórias para contar. Possibilita novas formas de olhar para as mais diversas realidades, o respeito às diferenças, o (re)conhecimento de sua própria identidade, bem como viabiliza a quebra de paradigmas incutidos que apagam as origens e características afrodescendentes devido à ideologia de embranquecimento.

A literatura infantil foi escolhida e apresentada aqui como um dos vieses para a afirmação do ser, para a construção de uma consciência racial crítica e, conseqüentemente, para a promoção da escola como espaço de equidade. A literatura infantil afro-brasileira, especificamente, foi discutida como uma grande possibilidade de discussão contra hegemônica nas séries iniciais do ensino fundamental e como um suporte de reflexão e debate sobre as

questões étnico-raciais, possibilitando práticas de letramentos de reexistência em que se busca desconstruir o padrão colonizado.

A literatura infantil afro-brasileira é um instrumento capaz de promover a valorização e reconhecimento de aspectos étnico-raciais significativos de uma cultura, propiciando um trabalho rico acerca da estética afro-brasileira, sua forma de ser e de agir sobre o mundo, seus símbolos e valores, entre outras demandas. Sobretudo, contemplando esses protagonistas, também com voz e história para contar. No entanto, conhecer a produção literária para crianças e jovens que tematize a cultura africana e afro-brasileira é de fundamental importância para pensar a formação de leitores-cidadãos capazes de se posicionar crítica e politicamente.

A Lei nº 10.639/2003 contribuiu de forma expressiva com o aumento no mercado editorial de obras que abordam a temática da cultura africana e afro-brasileira, bem como de livros que apresentam negros/as como protagonistas para a valorização e consolidação da negritude. Neste sentido, a literatura afro-brasileira pode ser considerada como uma estratégia antirracista por valorizar a cultura africana, promover o resgate e a ressignificação da identidade racial negra de meninas e meninos no cotidiano escolar.

Esta pesquisa e os materiais construídos no decorrer dela estão longe de resolverem sozinhas os problemas decorrentes do racismo e de uma sociedade cuja estrutura é pautada no mito da democracia racial. Isso porque além de o estudo ser algo em permanente processo e sempre inacabado, transformar nossas perspectivas e epistemologias, herança de mecanismos racistas que marcaram, inclusive, nossa própria educação e formação, de forma sutil ou inconsciente, é um processo demorado. Buscou-se, portanto, para além de evidenciar e discutir o racismo como um dos graves problemas sociais, oferecer e discutir subsídios que possam auxiliar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas concepções e, conseqüentemente, de nossas práticas pedagógicas por meio da mobilização de docentes preocupados e comprometidos com a questão da educação das relações étnico-raciais.

As reflexões propostas nesta pesquisa não se esgotam aqui. Ainda há muito a ser discutido. Ainda há muito a se fazer. No entanto, o diálogo, a troca de experiências e ideias resultaram em discussões ricas e necessárias para a realização desse trabalho, cujo resultado será visto a longo prazo. Foi possível observar que o esforço e engajamento individuais formam uma grande rede em prol da pauta antirracista. Conforme salienta Munanga (2005, p. 17) a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque nesse processo. Portanto, que possamos nos engajar cada vez mais nessa pauta e estruturar nossa prática pedagógica com o objetivo de empoderar nossas crianças, para que cada uma delas possa vivenciar uma infância sem racismo.

## 8 REFERÊNCIAS

A COISA tá preta. Rincon Sapiência: YouTube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsTTvHoLxEA>. Acesso em: 28 ago. 2021.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book Kindle.

ALMEIDA, D. M. de. Vozes em desalinho: a representação de personagens negras nos contos infantis contemporâneos. In: ALMEIDA, D. M. de et al, (org.). **Literatura e infância: travessias**. Araraquara: Letraria, 2018. p. 53-65. E-book Kindle.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. E-book Kindle.

ARAÚJO, D. C. de; DIAS, L. R. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. e88368, ed. 2, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/2175-623688368>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qbqXGNd6KRymhfsJrpnZGzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2021.

ARAÚJO, D. C. de; SILVA, J. G. da; FERRANDO, R. G. P. O protagonismo negro na leitura infantil(?): resultados de pesquisas. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 3, ed. 8, 8 maio 2017. DOI [10.21920/recei7201738269288](https://doi.org/10.21920/recei7201738269288). Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4916/3639>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ARAÚJO, D. O. C.; SILVA, P. V. B. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 194-220.

ARAÚJO, L. G. S.; AMARAL, A. F. do. A importância do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental. **Revista eletrônica acervo científico**, [s. l.], v. 2, n. e324, 13 jan. 2019. DOI <https://doi.org/10.25248/reac.e324.2019>. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/cientifico/article/view/324/189>. Acesso em: 4 fev. 2021.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v. 10, p. 329-341, nov. 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398\\_2342.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf). Acesso em: 5 maio 2021.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, ed. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod\\_resource/content/1/Pesq\\_a%C3%A7%C3%A3o\\_metodologia\\_conhecer\\_agir.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod_resource/content/1/Pesq_a%C3%A7%C3%A3o_metodologia_conhecer_agir.pdf). Acesso em: 4 jun. 2021.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BERND, Z. Literatura negra. In: JOBIM, J. L. **Palavras da crítica: tendências e conceitos dentro da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 267-275.

BHERING, M. S.; FONSECA, V. M. da; SILVA, T. H. M. A BNCC e a Lei n. 10639/2003: componentes curriculares e educação antirracista. **Revista de Ciências Humanas: dossiê educação das relações étnico-raciais**, [s. l.], v. 2, ed. 21, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12726>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BISPO, C. F. B.; LINS, A. H. M. Literatura afro-brasileira e africana para a infância: que histórias se dão a contar-praticar na escola?. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19436>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRANDÃO, A. P. (org.). **Saberes e fazeres: modos de interagir**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 3.

BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. v. 4.

BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. v. 5.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino de primeira à quarta série**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 18 de fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília: CNE/CP, p.1-21, 19 mai. 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 18 de fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília: CNE/CP, Seção 1, p.11, 22 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 18 de fev. 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: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, seção 1, p. 20. n. 248, 29 de dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas estatísticas. Censo da educação superior**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Est\\_aticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Est_aticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral. Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 23 jan. 2022.

BRITO, M. O. **Narrativas negadas**: estratégias de resistência à discriminação planejada. 2017. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências da Unesp, Bauru/SP, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150782/brito\\_mo\\_me\\_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150782/brito_mo_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 8 maio 2022.

BROOKSHAW, D. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, ed. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**: vários escritos. 3ª. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de educação para educação das relações étnico-raciais**: afro-brasileira, quilombola, cigana. 2019. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CARVALHO, I. B.; CASTRO, A. C. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017156888>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PDgfvpW5Y4XvhcrGs3X4zQJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6ª. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CECHIN, M. B. C.; SILVA, T. da. Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 610-627, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n2/v14n2a13.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CESÁIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 5ª. ed. São Paulo: Manole. 2010.

COLÉGIO PEDRO II. Apresentação. **Programa de mestrado profissional em práticas de educação básica**. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/>. Acesso em 09 abr. 2021.

CORRÊA, H. T. Qualidade estética em obras para crianças. In: SOARES, M.; PAIVA, A. (org.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 91-111.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 141 p. E-book Kindle.

COSTA, D. R. A literatura afro-brasileira em sala de aula. In: GELNE, 2012, NATAL-RN. **Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. NATAL: EDUFRN, 2012. v. XXIV. Disponível em: <http://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Ensino%20de%20literatura/Dione%20e%20Rosilda%20-%20A%20LITERATURA%20AFRO-BRASILEIRA.pdf>. Acesso em 26 ago. 2021.

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

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012. E-book Kindle.

DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2021. E-book Kindle.

DIAS, L. R. **Educação infantil e diversidade étnico-racial: compartilhando experiências**. Curitiba: NEAB, 2017.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, São Paulo, v. 12, ed. 23, p. 100-122, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2021.

DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 11-23. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 16 maio. 2022.

EMICIDA . **Amoras**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

EU sou. WD Oficial: YouTube, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=QJ8Zp\\_HYsbI](https://www.youtube.com/watch?v=QJ8Zp_HYsbI). Acesso em: 15 ago. 2021.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 10 dez. 2012. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>. Acesso em: Acesso em: 30 maio 2021.

FERNANDEZ, C. Literatura como direito humano. In: **Revista Emília**. [s. l.], 14 abr. 2020. Disponível em: <https://emilia.org.br/literatura-como-direito-humano/>. Acesso em: 23 maio 2022.

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

FERREIRA, A. de J. **As bonecas negras de Lara**. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017.

FONSECA, M. N. S. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na literatura brasileira. In: FONSECA, M. N. S. (org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto para pequenos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, I.; MARLI, M. IBGE mostra as cores da desigualdade. In: **Agência de notícias: IBGE**. [s. l.]: Revista Retratos, 15 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 16 jul. 2021.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/>. Acesso em 02 jan. 2023.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, N. L. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. v. 4.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.] v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod\\_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf). Acesso em: 17 mai. 2021.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra decolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J. et al (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.223-246.

GOMES, N. L.; Jesus, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf>. Acesso em: 27 out. 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J. et al. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.55-78.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

INEP. Conheça o perfil dos professores brasileiros. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. [s. l.], 14 jan. 2021 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em 08 jan. 2022.

LEODORO, M. P.; BALKINS, M. A. A. de S. Problematizar e participar: elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. II **Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Anais**, 2010. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EF/84.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIMA, H. P. A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias. In: ALMEIDA, D. M. de; et al. (org). **Literatura e infância**: travessias. Araraquara: Letraria, 2018. p. 30-52.

LIMA, R. M. de. Educação intercultural e combate ao racismo: por uma pedagogia contra-hegemônica na escola básica. In: SILVA, K. R. X. P. da; AMPARO, F. V. da S. do (org.). **Criatividade e Interculturalidade**. Curitiba: CRV, 2015, p. 57-69. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/livrocompleto\\_criatividade\\_e\\_interculturalidade\\_2015\\_final-ilovepdf-compressed.pdf](https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/livrocompleto_criatividade_e_interculturalidade_2015_final-ilovepdf-compressed.pdf). Acesso em 25 jul. 2021.

LITERATURA infantil – Renato Nogueira. Cultne: YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BHW2SWmIKQA>. Acesso em: 17 nov. 2023.

LOBATO, J. B. M. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

LOUREIRO, M.; TATIT, A. **Brincadeiras cantadas de cá e de lá**. São Paulo: Melhoramentos, 2014. E-book Kindle.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10ª. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MACENA, K. P. da. S.; AZÊVEDO, N. M. S. de. O mundo no black power de Tayó: uma leitura transdisciplinar. **Lumen**, Recife, v. 29, n. 2, p. 105-116, jul./dez. 2020.

MACHADO, A. F; PETIT, S. H. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-31, 2020.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 9ª. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MACHADO, A. M. Curiosidades. Menina bonita do laço de fita. In: Ana Maria Machado [s. l.], 4 mar. 2010. Disponível em: <https://www.anamariamachado.com.br/post/menina-bonita-do-laco-de-fita>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MACKE, J. A pesquisa-ação como estratégia de pesquisa participativa. In: GODOI, C. K. et al. **Pesquisa qualitativa em organizações**. São Paulo: Saraiva, 2006.

MAGALHÃES, I. **Introdução**: a análise de discurso crítica. São Paulo: Delta, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J. et al. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54.

MOORE, C. Prefácio. In.: OLIVEIRA, K. de. **O mar que banha a ilha de Goré**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de BAPTISTA. M. A. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-38.

MUNANGA, K. (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 02 ago. 2021.

NOGUERA, R. Denúncias e pronúncias: estudos afroperspectivistas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, e48335, p. 01-22, 2020. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-59872020000100303&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872020000100303&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 24 set. 2022.

NOGUERA, R. Precisamos chamar as crianças para a invenção de novos mundos. In [s. l.] **Portal Lunetas**, 7 out. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/precisamos-chamar-as-criancas-para-a-invencao-de-novos-mundos/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

NOVAES, M. B. C. de; GIL, A. C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 134-160, fev. 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/387/220>. Acesso em 12 out. 2022.

OLÉLÉ Moliba Makasi. Didier Jeunesse: YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wIeM4PM7aZw>. Acesso em: 16 nov. 2021.

OLIVEIRA, J. F. de. A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Revista Periferia**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2018. DOI:10.12957/periferia.2018.27988. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/30495/24537>. Acesso em: 25 jul. 2020.

OLIVEIRA, K. **Omo-Oba**: histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, K. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, K. de. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 03-14, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8845>. Acesso em: 16 out. 2022.

OLIVEIRA, K. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e as infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil - África de Vitória**, Espírito Santo, v. 1 n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029>. Acesso em 17 out. 2022.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, L. M. de. Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia, out. 2013. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21\\_3215\\_texto.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_3215_texto.pdf). Acesso em: 9 jun. 2021.

PAULA, B. X. de. A educação para as relações étnico-raciais e os desafios à construção de uma educação anti-racista. **XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio – Memória e Patrimônio**, jul. 2010. Disponível em: [http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1273288874\\_ARQUIVO\\_TEXTOCOMPLETO-BENJAMIN.pdf](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1273288874_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETO-BENJAMIN.pdf). Acesso em: 2 ago. 2021.

PEREIRA, A. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 13-30. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>. Acesso em: 03 set. 2022.

PEREIRA, L. N. N. Literatura negra infanto-juvenil: discursos afro-brasileiros em construção. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 2, p. 431-457, dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/26576/19108>. Acesso em: 8 set. 2021.

PETIT, S. H.; FARIAS, M. K. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. In: MACHADO, A. F. et al, (org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 125-145.

QUEIROZ, H. A. et al. O reconhecimento da identidade racial na educação infantil. **Revisa – Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 66-75, 2018. Disponível em: <http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/305/215>. Acesso em: 1 jan. 2022

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clasco, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: FiloCzar, 2009.

RAMOS, A. M. P. **Construção da Identidade Étnico-Racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas**. Orientador: Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, L. D. **Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta por uma educação antirracista**. Orientador: Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2021.

RESPEITE a minha pele. Marvyn Oficial: YouTube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZBWKxgQoyyo>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ROCHA, G. Desafios para uma educação antirracista: os 14 anos da Lei 10.639. In: **Brasil de Fato**. São Paulo, 9 jan. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/09/desafios-para-uma-educacao-antirracismo-os-14-anos-da-lei-10639>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, F. dos. Identidade negra e literatura infantil. **Revista Fórum Identidades**. Sergipe, v. 24, p. 45-60, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/7118>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6ª. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SILVA, A. L. da; SILVA, C. da.. A Base Nacional Comum Curricular e a educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.], v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SILVA, F. C. da. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015)**. Orientador: Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná - UFP, Curitiba, 2016.

SILVA, G. R. **Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afrobrasileiros**. Orientador: Prof. Dr. Rafael Mello Barbosa, 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - CEFET-RJ. Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, G. R. Azoilda Loretto da Trindade e o legado do projeto A Cor da Cultura. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 805-820, maio/ago. 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.63430. Disponível em: <file:///C:/Users/BR/Downloads/63430-223393-2-PB.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SILVA, M. A. da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6ª. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, M. H. F. **Leitura literária e protagonismo negro na escola**: problematizando os conflitos étnico-raciais. Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima Cruvinel. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás – EFG, Goiânia, 2016.

SILVA, T. D. **Ação afirmativa e população negra na educação superior**: acesso e perfil discente. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2569.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, R. M. H. et al. **A diferença na literatura infantil**: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

SIMÕES, C. G. G.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de Leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**. [s. l.], n. 10, 2014. DOI: 10.15645/Alabe.2014.10.1. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7496>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SIMÕES, F. **Olelé**: uma antiga cantiga da África. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

SOUZA, A. de. **A importância da oralidade como fonte histórica na África**. Orientador: Profa. Dra. Fernanda do Nascimento Thomaz. 2017. Artigo (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/bach/files/2016/10/ADRIANA-DE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SOUZA, A. L. S.; CROSO, C. (coord.). **Igualdade das relações étnico raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis, 2007.

SOUZA, E. F. de. Repercussões do discurso pedagógico sobre as relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6ª. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 39-63.

SOUZA, J. B. de; SANTOS, J. J. R. dos; EUGÊNIO, B. G. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-BA: os discursos do campo recontextualizador oficial. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 11, n. 18 p. 177-197, jan./abr. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/apbpe/Downloads/806-Texto%20do%20artigo-1340-1-10-20170830.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez Editora. 1985.

TOLEDO, R. F. de; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, mar. 2013.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Abecê da liberdade**: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, M.F.C. (org.). **A Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental**: reflexões teóricas. São Paulo: Annablume, 2007. p. 121-161.

TRINDADE, A. L. **O racismo no cotidiano escolar**. Orientador: Profa. Dra. Maria Lucia do Eirado Silva. 1994. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**, 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, pág. 443-466, dezembro de 2005.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional : desafio do mestrado profissional em educação . *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i35.1707. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 16 maio. 2020.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 2003.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a um trabalho de conclusão de dissertação de Mestrado.

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é analisar a construção de um produto educacional junto a professores que atuam em turmas dos anos iniciais na rede pública e/ou privada de ensino no estado do Rio de Janeiro, que contribua para a construção da identidade racial de crianças negras e fomenta reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais. Esse produto será construído com base na análise qualitativa dos dados coletados em um questionário e um curso de extensão, ambos *online*.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: (1) responder a um questionário *online* com duração de aproximadamente 10 minutos, no qual constam questões sobre aspectos pessoais, sobre sua formação e experiência docente, e sobre a literatura infantil em sua prática pedagógica; (2) opcional – participar de um curso de extensão *online* voltado para o protagonismo negro na literatura infantil como ação afirmativa na construção da identidade racial da criança negra nos anos iniciais e para uma educação antirracista; e (3) responder a um questionário *online* de avaliação do curso de extensão oferecido pela pesquisadora, caso dele participe. Serão disponibilizadas 40 vagas a serem preenchidas por ordem de inscrição. Ele terá a carga horária total de 20 horas e será composto por 4 encontros síncronos de 2 horas cada, realizados uma vez por semana pela plataforma *Moodle*, e por atividades assíncronas que computam o total de 12 horas, disponibilizadas pela mesma plataforma. Os encontros síncronos poderão ser registrados por meio de gravação audiovisual. Além disso, a pesquisadora poderá fazer registros com *prints* da tela ou em um diário, das colocações feitas ao longo dos encontros, as quais considere importantes para a análise dos dados pesquisados. Você poderá contribuir muito para essa pesquisa como participante, pois as experiências compartilhadas são de grande valia para a construção da identidade racial de crianças negras por meio da literatura infantil, bem como de uma educação e uma sociedade antirracistas por meio de reflexões e diálogos estabelecidos ao longo do curso de extensão.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, você pode apresentar possível desconforto (seja ele físico, emocional, eventual, imediato ou tardio), constrangimento ou sentir-se envergonhado ao responder o questionário e/ou ao participar do curso de extensão. Uma vez que todas as etapas da pesquisa ocorrerão de forma remota, existe a possibilidade de que ocorram problemas de conexão com a rede de *internet* e, por consequência, interrupção momentânea/total da participação do docente em algum encontro síncrono ou mesmo dificuldade de acesso, inclusive nas atividades assíncronas. Objetivando minimizar esses riscos, a sua participação será anônima. A pesquisadora se compromete a estar atenta a quaisquer sinais verbais e não verbais de desconforto e readequar a abordagem de modo a minimizá-los. Além disso, você poderá falar sobre seus incômodos, fazer sugestões, solicitar esclarecimento de possíveis dúvidas à pesquisadora e até mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. No que diz respeito a instabilidade ou perda de conexão, já no primeiro encontro síncrono a pesquisadora esclarecerá que estes contratemplos podem ocorrer, inclusive com ela,

que serão acolhidos e, em cada caso, será avaliada a melhor forma para que o prejuízo seja diminuído. A pesquisa não trará benefícios diretos para você. Por outro lado, você contribuirá para a criação de um material com estratégias que possam promover e despertar um olhar crítico sobre a literatura para a infância, especialmente a literatura infantil afro-brasileira, para a valorização da diversidade étnico-racial com vistas a proporcionar o sentimento de pertencimento e a elevação da autoestima de crianças negras nas séries iniciais. Este material ficará como legado ao campo educacional, cujo acesso poderá servir inspiração e estímulo para outros educadores o utilize em sua prática, bem como fomentem a reflexão no que tange a relação entre leitura literária, o processo de construção afirmativa da identidade da criança negra e a transformação das relações étnico-raciais dentro da escola e para além dela.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Anna Paula Bahia Pessanha Lima pelo telefone (21) 96419-5527 ou pelo *e-mail*: [apb.pessanha@hotmail.com](mailto:apb.pessanha@hotmail.com). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo *e-mail*: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br). Você poderá guardar uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Basta seguir as instruções para *download* da imagem do TCLE após clicar em “ENVIAR”. Caso você concorde em participar, deverá clicar na opção “Eu li e concordo em participar da pesquisa” para prosseguir e responder às perguntas.

- Li e concordo em participar da pesquisa.  
Ao pressionar a imagem (se estiver preenchendo o formulário pelo celular) ou clicar com o botão direito do mouse (se estiver preenchendo pelo computador), você tem a opção de salvá-la para guardar uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com você.

**APÊNDICE B****FORMULÁRIO DE SONDAAGEM**

- 1. E-mail:**
- 2. Número de telefone (opcional):**
- 3. Qual a sua idade?**
  
- 4. Com qual gênero você se identifica?**
  - ( ) Feminino
  - ( ) Masculino
  - ( ) Não me identifico
  - ( ) Prefiro não informar
  - ( ) Outro
  
- 5. Qual é sua identificação étnico-racial?**
  - ( ) Branco (a)
  - ( ) Pardo (a)
  - ( ) Preto (a)
  - ( ) Amarelo (a)
  - ( ) Indígena
  - ( ) Outro: \_\_\_\_\_
  
- 6. Atua em qual (is) rede (s) de ensino?**
  - ( ) Rede pública
  - ( ) Rede privada
  
- 7. Quanto tempo de atuação como regente em turmas dos anos iniciais?**
  - ( ) Menos de 5 anos
  - ( ) Entre 05 e 10 anos
  - ( ) Entre 10 e 15 anos
  - ( ) Entre 15 e 20 anos
  - ( ) Mais de 20 anos

**8. Atualmente, atua em qual (is) turma(s) dos anos iniciais?**

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

**9. Qual o nível de sua formação acadêmica mais elevado?**

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro \_\_\_\_\_

**10. Você conhece a Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”?**

Sim

Não

Indeciso (a)

**11. Possui algum tipo de formação específica na área de literatura infantil (pós-graduação/curso de extensão/curso livre)? Se sim, qual? Especifique.**

**12. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o máximo, avalie a importância do uso de livros de literatura infantil em sala de aula.**

1       2       3       4       5

**13. Com que frequência utiliza livros de literatura infantil com sua turma?**

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Outro

**14. Por ordem de prioridade, quais critérios gerais você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças?**

- Que sejam de autores (as) conhecidos (as)
- Para iniciar ou complementar temas/assuntos
- Pela sugestão/opinião de outros professores
- Pelo interesse das crianças, independente de autores ou temas
- Que promovam a aquisição de valores
- Que você já tem o hábito de trabalhar

**15. Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças quanto aos aspectos textuais?**

- Que apresentem textos bem escritos e envolventes
- Pelo nível de desenvolvimento da linguagem e da leitura das crianças
- Pelo contexto da narrativa
- Que apresentem textos clássicos
- Que constituam em transgressões aos clássicos
- Que ampliem a fronteira do entorno conhecido

**16. Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças quanto ao assunto?**

- Que abordem temas interessantes
- Que propiciem o acesso a emoções e sensações
- Que apresentem enredos que se relacionem com outras culturas, tempos e lugares
- Em que a criança se reconheça na história pelas características psicológicas do (a) protagonista.
- Valorização de uma determinada etnia
- Que abordem temas fundamentais da experiência humana

**17. Por ordem de prioridade, quais critérios você utiliza na escolha dos livros que lê para as crianças quanto ao projeto gráfico e ilustrações?**

- Identificação das crianças com as características físicas das personagens ilustradas
- Pela qualidade, cores e estilo das imagens utilizadas
- Em que as ilustrações complementam e ampliam o sentido do texto
- Em que as ilustrações funcionam como fio condutor do texto

- ( ) Em que as ilustrações que remetam às questões sociais e/ou marcas de uma cultura
- ( ) Pelo tamanho das fontes tipográficas

**18. As crianças participam da seleção/escolha do livro que vai ser lido na turma?**

- ( ) Nunca
- ( ) Raramente
- ( ) Às vezes
- ( ) Muitas vezes
- ( ) Sempre

**19. Você seleciona livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da cultura afro-brasileira para trabalhar em sala de aula?**

- ( ) Nunca
- ( ) Raramente
- ( ) Às vezes
- ( ) Muitas vezes
- ( ) Sempre

**20. Sobre seu repertório literário de livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da cultura afro-brasileira, você considera que...**

- ( ) Conhece muitos títulos
- ( ) Conhece uma quantidade razoável de títulos
- ( ) Conhece poucos títulos

**21. Quais títulos de livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da cultura afro-brasileira você conhece? Escreva os nomes.**

**22. Sobre a disponibilidade e acesso a livros de literatura infantil com a temática afro-brasileira, você considera que...**

- ( ) São encontrados com facilidade
- ( ) Sente alguma dificuldade em encontrá-los

**23. Sobre o acervo de livros de literatura infantil com protagonistas negros e que abordem a temática da cultura afro-brasileira disponibilizado na(s) escola(s) em que trabalha...**

- Minha escola não tem biblioteca
- Não conheço o acervo da biblioteca com relação a essa temática
- Possui poucos livros
- Possui uma quantidade razoável de livros
- Possui muitos livros

**24. Numa escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o grau máximo, avalie a importância do uso de livros de literatura infantil afro-brasileira em sala de aula.**

- 1       2       3       4       5

**25. Escreva, brevemente, sobre sua opinião no que diz respeito à questão da representatividade negra nos livros de literatura infantil?**

**26. Quais autores negros de livros de literatura infantil afro-brasileira você conhece? Escreva os nomes.**

**27. Ao refletir e avaliar sua prática educativa no que diz respeito ao uso da literatura infantil como instrumento para a educação para as relações étnico-raciais, você considera que...**

- Até o momento não se preocupou em introduzir no seu planejamento, abordar e discutir a temática em sala de aula
- Geralmente desenvolve essa proposta no Dia da Consciência Negra e considera o trabalho realizado como suficiente
- Geralmente desenvolve essa proposta no Dia da Consciência Negra, mas considera o trabalho realizado como insuficiente
- Recentemente tem se preocupado em desenvolver estratégias em sala de aula, mas não consegue introduzir efetivamente no seu planejamento ao longo do ano letivo
- Recentemente tem se preocupado em desenvolver estratégias em sala de aula e consegue colocar em prática ao longo do ano letivo

- ( ) Sempre teve a preocupação de desenvolver estratégias relacionadas a essa temática em sala de aula, mas não consegue introduzir efetivamente no seu planejamento ao longo do ano letivo
- ( ) Sempre teve a preocupação de desenvolver estratégias relacionadas a essa temática em sala de aula e consegue colocar em prática ao longo do ano letivo

**28. Qual a sua maior dificuldade ao trabalhar com livros dentro dessa temática?**

**29. Sobre cursos de formação continuada voltados para a implementação da Lei nº 10.639/2003, você...**

- ( ) Participa de cursos que a Secretaria de Educação de onde você trabalha oferece.
- ( ) Participa de cursos de pequena carga horária que você busca.
- ( ) Participa de cursos de especialização.
- ( ) Participa de cursos que a (as) escola (s) em que você trabalha sugere/divulga.
- ( ) Nunca se interessou em realizá-los.

**30. Quais foram os últimos títulos de literatura infantil que trabalhou com sua turma?**

**APÊNDICE C****FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO 1º ENCONTRO DO CURSO DE EXTENSÃO  
REALIZADO 23/11/2021**

1. Nome completo:
2. Área de formação:
3. Qual o nível de sua formação acadêmica mais elevado?
4. Em qual (is) rede (s) de ensino você atua?
5. Atualmente, atua em qual (is) turma(s) dos anos iniciais?
6. O que te motivou a participar do curso “Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais” e quais são suas expectativas?
7. Com base nas suas vivências, quais são os maiores desafios enfrentados por profissionais da educação na implementação da Lei nº 10.639/2003?

**APÊNDICE D****FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO 2º ENCONTRO DO CURSO DE EXTENSÃO  
REALIZADO 30/11/2021**

1. Nome completo:
  
2. Quais são as suas reflexões no que diz respeito à relação entre a literatura infantil e a identidade negra nos anos iniciais?
  
3. No livro “As bonecas negras de Lara” (FERREIRA, 2017), algumas abordagens são mobilizadas em comparação com outros livros de literatura infantil que trazem personagens negros como protagonistas. Que contribuições você considera que ele pode trazer para a prática de sala de aula, considerando os processos de construção de identidades?

**APÊNDICE E****FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO 3º ENCONTRO DO CURSO DE EXTENSÃO  
REALIZADO 07/12/2021**

1. Nome completo:
  
2. Em uma proposta que contemple a educação para as relações étnico-raciais, quais ideias mobilizadas no encontro de hoje são pertinentes para sua reflexão e prática em sala de aula enquanto docente?
  
3. De que maneira você considera que o livro “O Pequeno Príncipe Preto para pequenos” (FRANÇA, 2020) possibilita, em sala de aula, o diálogo para impulsionar uma reflexão crítica sobre os personagens que temos como referência, as questões de afeto e de relações, e a valorização da cultura africana?

**APÊNDICE F****FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO 4º ENCONTRO DO CURSO DE EXTENSÃO  
REALIZADO 14/12/2021**

1. Nome completo:
  
2. A partir das discussões propostas no encontro de hoje, como você percebe ser possível desenvolver ações com seus pares em seus contextos de atuação profissional, tendo como foco a educação para as relações étnico-raciais?
  
3. No livro “O mundo no black power de Tayó” (OLIVEIRA, 2013), a narrativa e as ilustrações são repletas de referências africanas. Que aspectos da obra você elencaria como aqueles que permitem, num trabalho em sala de aula, caminhos para repensar o conceito de beleza, a lidar com os preconceitos e a combatê-los, e fazer refletir sobre o conceito de diversidade?

**APÊNDICE G****FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO  
TAREFA FINAL**

1. Nome completo:
  
2. Qual o seu grau de satisfação com o material didático utilizado durante o curso?  
 Muito satisfeita(o)  
 Satisfeita(o)  
 Neutra(o)  
 Insatisfeita(o)
  
3. O curso lhe proporcionou aprendizado teórico e prático?  
 Sim  
 Não  
 Prefiro não dizer
  
4. De um modo geral, no que diz respeito à sua impressão em relação ao curso, você considera que:  
 Não atendeu minhas expectativas.  
 Atendeu parcialmente minhas expectativas.  
 Atendeu minhas expectativas.
  
5. Analise as aprendizagens mobilizadas, ampliadas e construídas ao longo dos encontros. A partir disso, escreva uma reflexão que relate as experiências vivenciadas durante o curso e como elas podem contribuir no seu percurso como profissional da educação.
  
6. No que diz respeito à organização e aplicabilidade, como você avalia o material (produto educacional) que foi construído ao longo dos encontros e as propostas de atividades elencadas a partir dos títulos literários afro-brasileiros discutidos?

7. Escreva outra informação que considere importante compartilhar a respeito de sua participação no curso ou deixe alguma sugestão.
  
8. PROPOSTA PARA DESENVOLVER: Escolha um ano de escolaridade e elabore sugestões de atividades integradas que abarque pelo menos duas áreas de conhecimento, a partir de um livro de literatura infantil afro-brasileira. O livro escolhido deve ser diferente daqueles que foram discutidos ao longo do curso.