

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

**SÂMIA MACHADO REIS DA CONCEIÇÃO**

**PERCURSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO  
LITERÁRIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM  
LITERATURA INFANTIL**

**Bagé  
2021**

**SÂMIA MACHADO REIS DA CONCEIÇÃO**

**PERCURSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO  
LITERÁRIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM  
LITERATURA INFANTIL**

**Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Línguas.**

**Orientadora: Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles**

**Bagé  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

C744p Conceição, Sâmia Machado Reis da  
Percurso formativo em educação  
antirracista e letramento literário na  
construção de uma proposta pedagógica com  
literatura infantil / Sâmia Machado Reis da  
Conceição.  
123 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal  
do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE  
LÍNGUAS, 2021.

"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. Educação antirracista. 2. Letramento  
literário. 3. Literatura infantil. 4. Lei  
10.639/03. 5. Autoetnografia. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal do Pampa

**SÂMIA MACHADO REIS DA CONCEIÇÃO**

**PERCURSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO LITERÁRIO  
NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM LITERATURA INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 23 de abril de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Clara Zeni Camargo Dornelles  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Inêz Probst Lucena

---

Profª. Drª. Sátira Pereira Machado  
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 23/04/2021, às 12:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SATIRA PEREIRA MACHADO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/04/2021, às 07:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0508679** e o código CRC **982143EB**.

## AGRADECIMENTOS

Projetei a vida de um jeito, ele veio de outro. Me mostrou o óbvio: a vida é imprevisível. E nos infinitos ventres que ele poderia ter escolhido, escolheu o meu. Entre alegrias, anestésias, medos e angústias, me fez conhecer, também, o lado doce de não ser tradicional e foi o propulsor desta dura e emocionante jornada. A ele, dedico meu primeiro agradecimento.

Àqueles que abraçaram uma causa, ou melhor, uma barriga, sem julgar, mas cuidando, apoiando e contando os dias para conhecer o que dela sairia, dedico minha mais pura gratidão. Feliz é de quem pode voltar para casa. Feliz é de quem sabe que o filho está em abençoadas mãos enquanto se busca um sonho. Aos meus pais, todo o afeto.

Para não dizer que não falei de flores, meu terceiro e imensurável agradecimento vai para aquela que nunca largou da minha mão nessa caminhada. Me descobriu autora e pesquisadora, me redescobriu professora. Me apontou o caminho e andou junto comigo. Soube ouvir, calar e orientar. Tudo no tempo certo. Me ensinou que o processo é contínuo, e que amanhã, posso sim, ser melhor do que fui hoje. Todas as minhas honras à minha orientadora e amiga.

“Às vezes a ajuda vem de onde menos se espera”, palavras da minha sábia mãe. Seria difícil, em poucas linhas, contemplar a todos que merecem meus agradecimentos. Alguns estão próximos, outros nem tanto, outros nem lembro. Por isso, fujo da imprudência de esquecer de alguém. Só me basta saber e dizer que o essencial é invisível aos olhos. A todos os que torcem por mim, meu muito obrigada!

“Resistance in the classrooms  
Resistance on the job  
Resistance in our art and in our music  
This is just the beginning  
And in the words of the inimitable Ella Baker  
We who believe in freedom cannot  
rest until it comes.”

Angela Davis

“Saber-se negra é viver a experiência de ter sido  
massacrada em sua identidade, confundida em  
suas perspectivas, submetida a exigências,  
compelida a expectativas alienadas. Mas é  
também, e sobretudo, a experiência de  
comprometer-se a resgatar a sua história e  
recriar-se em suas potencialidades.”

Neusa Santos Souza

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS. Trata-se de uma narrativa sobre os percursos formativos em educação antirracista e letramento literário vividos pela professora-pesquisadora na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil. O objetivo geral da dissertação foi propor e discutir o percurso formativo desencadeado pela elaboração de um produto pedagógico que incentivasse a educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001; RIBEIRO, 2019) através do letramento literário (COSSON, 2014). Para alcançar os objetivos de pesquisa e oportunizar a outros professores pensar práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e reflexão sobre a diversidade étnico-racial brasileira, construí como produto pedagógico, juntamente com minha orientadora, um guia que tem por objetivo central de ensino incentivar a educação antirracista através do letramento literário e por meio de reflexão sobre a diversidade étnico-racial brasileira, de modo a contemplar a efetiva aplicação da lei 10.639/03 - o *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*. A pesquisa se desenvolveu no campo da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) em associação à autoetnografia, por meio da qual trago e problematizo narrativas pessoais e profissionais que influenciaram no direcionamento investigativo, na construção da proposta pedagógica e na postura política assumidos na pesquisa, como mostro ao longo da dissertação. A partir das narrativas, procurei estabelecer o papel transformador que o método autoetnográfico pode assumir ao dar voz tanto para quem fala quanto em favor de quem se fala (REED-DANAHAY, 1997). Para fundamentar a proposta pedagógica e a investigação, refleti sobre minhas experiências dialogando com os autores Carneiro (2011), Santos (2017), Silva (2000) e Gomes (2005). Pensando na educação antirracista através do letramento literário no contexto escolar, dialoguei com as ideias de Ribeiro (2019), Cavalleiro (2005; 2001), Paulino e Cosson (2009), Cosson (2014), Castilho (2004) e Cagneti e Silva (2013). Como resultado final da pesquisa, concluí que a relação entre teoria e prática foi essencial para o meu percurso formativo em educação antirracista e letramento literário, pois, durante todo o processo, ficou evidente a integração desses dois movimentos na construção do trabalho. Além disso, percebi que as minhas inquietações não eram individuais, eram, também, sociais e estruturais. Assim, espero que o que foi construído neste percurso possa colaborar para que outros professores



reflitam e se conectem às estratégias de ensino propostas para uma prática pedagógica para além das tradicionais, e que pretende, de fato, contribuir para a formação antirracista no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação antirracista. Letramento literário. Literatura infantil. Lei 10.639/03. Autoetnografia.

## ABSTRACT

This work is the result of a research carried out in the Professional Master in Language Teaching, at the Federal University of Pampa, campus Bagé / RS. It is a narrative about the formative paths in anti-racist education and literary literacy experienced by the teacher-researcher in the construction of a pedagogical proposal with children's literature. The general objective of the present thesis was to propose and discuss the formative path triggered by the elaboration of a pedagogical product that would encourage anti-racist education (CAVALLEIRO, 2001; RIBEIRO, 2019) through literary literacy (COSSON, 2014). In order to achieve the research objectives and give other teachers the opportunity to think about pedagogical practices aimed at recognizing and reflecting on the Brazilian ethnic-racial diversity, I built, as a pedagogical product, together with my advisor, a manual which has as the central teaching objective to encourage anti-racist education through literary literacy and through reflection on Brazilian ethnic-racial diversity, in order to contemplate the effective application of law 10.639/03 - *the Guide to Anti-Racist Practices with Children's Literature*. The research was developed in the field of interdisciplinary applied linguistics (MOITA LOPES, 2006) in association with autoethnography, through which I bring and problematize personal and professional narratives that influenced the investigation, the construction of the pedagogical proposal and the political posture assumed in the research, as I show throughout the thesis. From the narratives, I tried to establish the transformative role that the autoethnographic method can assume in giving voice to both those who speak and in favor of those who one speaks for (REED-DANAHAY, 1997). To support the pedagogical proposal and the investigation, I reflected on my experiences in dialogue with the authors Carneiro (2011), Santos (2017), Silva (2000) and Gomes (2005). Thinking about anti-racist education through literary literacy in the school context, I relied on the ideas of Ribeiro (2019), Cavalleiro (2005; 2001), Paulino and Cosson (2009), Cosson (2014), Castilho (2004) and Cagneti e Silva (2013). As a final result of the research, I concluded that the relationship between theory and practice was essential for my formation in anti-racist education and literary literacy, because the integration between these two movements was evident in the process of construction of the work. In addition, I realized that my concerns were not individual, they were also social and structural. Thus, I hope that what was built in this path can collaborate so that other teachers reflect and connect with the teaching strategies proposed for a

pedagogical practice beyond the traditional ones, and which intends, effectively, to contribute to anti-racist education in the school context.

Keywords: Anti-racist education. Literary literacy. Children's literature. Law 10.639/03. Autoethnography.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz de Dia das Crianças.....	23
Figura 2 - Cartaz “Ser criança é ser feliz”.....	23
Figura 3 - Cartaz da porta da Sala de AEE.....	24
Figura 4 - Exposição de autorretratos.....	37
Figura 5 - Alunos com seus autorretratos.....	37
Figura 6 - Apresentação de trabalho (5º ENCIF - IFSul/Bagé).....	43
Figura 7 - Apresentação de trabalho (4ª Mostra Pedagógica CPERS/Bagé)....	44
Figura 8 - Apresentação de trabalho (4ª Mostra Ped. CPERS/Porto Alegre).....	44
Figura 9 - Capa do Pequeno Manual Antirracista.....	51
Figura 10 - Capa do Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil.....	80
Figura 11 - Páginas 10 e 11 de Ana e Ana.....	83
Figura 12 - Páginas 16 e 17 de Ana e Ana.....	83
Figura 13 - Páginas 6 e 7 de Toinhoinhóins.....	84
Figura 14 - Páginas 20 e 21 de Toinhoinhóins.....	85
Figura 15 - Páginas 6 e 7 de O segredo da chita voadora.....	86
Figura 16 - Páginas 32 e 32 de O segredo da chita voadora.....	86
Figura 17 - Páginas 24 e 25 de Obax.....	88
Figura 18 - Páginas 28 e 29 de Obax.....	88
Figura 19 - Capa de Toinhoinhóins.....	92
Figura 20 - Contracapa de Toinhoinhóins.....	94
Figura 21 - Bonecas Abayomi.....	98
Figura 22 - Parte 1 Confecção de bonecas.....	99
Figura 23 - Parte 2 Confecção de bonecas.....	99
Figura 24 - Parte 3 Confecção de bonecas.....	100
Figura 25 - Parte 4 Confecção de bonecas.....	100
Figura 26 - Parte 5 Confecção de bonecas.....	100

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Livros literários utilizados no <i>Guia</i> .....	81
Tabela 2 - Objetivos e estratégias do <i>Guia</i> .....	90

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

JUNIPAMPA – Jornal Universitário do Pampa

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPEL – Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
1.1 Do lugar da professora.....	18
1.2 Contextualização da problemática e justificativa.....	20
1.3 Objetivos.....	29
<b>2. SOBRE ANDANÇAS, MUDANÇAS E DESCOBERTAS.....</b>	<b>31</b>
2.1 Estranhamentos e possibilidades.....	34
2.2 Processo de engajamento na educação antirracista.....	39
2.3 Conquista de uma voz autoral.....	45
<b>3. CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....</b>	<b>50</b>
3.1 Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro.....	51
3.2 Raça e racismo.....	55
3.3 A escola e a educação antirracista.....	58
3.3.1 Lei 10.639/03.....	61
3.4 Letramento literário e literatura infantil.....	65
3.5 Educação antirracista pela literatura.....	74
<b>4. GUIA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS COM LITERATURA INFANTIL..</b>	<b>79</b>
4.1 A seleção das obras.....	80
4.2 A Proposta pedagógica.....	89
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>122</b>

## PRÓLOGO

Sempre tive dificuldade em me enquadrar nos moldes acadêmicos. Seja pela falta de confiança em não corresponder aos padrões de comportamentos adequados e/ou esperados pelos membros desse grupo, seja por, muitas vezes, encontrar pouco sentido nos tantos instrumentos reguladores e normativos que advêm dessas instituições de ensino, ou, até mesmo, por perceber um distanciamento, às vezes beirando um abismo, entre o que se pratica nesse ambiente e o que, de fato, se vive fora dele.

É certo que esses três pontos que citei estão para mim interligados. De tal modo que, aliando-os à minha timidez em me expor para esse público, desenvolvi uma certa dificuldade em comunicar e compartilhar os saberes construídos nesse próprio espaço. Sentar e escrever, ler e teorizar, pensar e me posicionar: tarefas difíceis até então. Achava difícil escrever sobre o que alguém já havia escrito. Mas, no desenvolver desta pesquisa, descobri que poderia fazer diferente: eu dizia primeiro e depois trazia os “alguéns” (que, nesse caso, eram os teóricos) para me ampararem no meu querer-dizer. Parece simples inverter a lógica, até porque, de certa forma, ela não está tão invertida assim, pois o meu querer-dizer também foi construído com as experiências leitoras desses “alguéns” e de tantos outros que não trago referenciados nesta dissertação, mas que também serviram de alicerce para o meu processo de reflexão e construção de sentidos.

É importante dizer que perpassando esses movimentos estão as minhas experiências pessoais e profissionais. Experiências vividas antes e durante o processo de formação, que foi o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL). E foi a abertura em poder contar essas experiências que me possibilitou enxergar um outro modo de fazer ciência. Um modo que me encorajou a me expressar e que, em certa medida, me libertou dos pré-conceitos que eu tinha em relação à pesquisa científica e ao fazer acadêmico.

Nesse sentido, confesso que pensava ser impossível, eu, uma pessoa comum, ter a liberdade de escrever sobre as minhas vivências, de expressar o que realmente sentia e aprendera, e tudo isso, sem ser em um texto aprisionado àquelas normas que eu conhecia até então e que pensava serem um único jeito de fazer ciência. E o que mudou? Agora, em meu texto, escrevo a partir do meu lugar, do meu “eu”, da minha



subjetividade. Me posiciono e exploro a minha vida particular para poder compreender outros modos de vida. E, assim, a partir da minha reflexão, busco contribuir na minha investigação.

Ao encontro disso reafirmo que, entre outras palavras, subverti o meu modo de escrever e aquilo que eu tinha por certo pensar. E retomando ao segundo parágrafo deste prólogo, complemento dizendo que não apenas remodelei a ordem da consciência ao escrever, mas também remodelei o formato do escrito, pois um adaptou-se ao outro simultaneamente, como numa relação de codependência, de sobrevivência. Assim, trago esta narrativa como um alerta: esta produção traz um texto autoral com algumas singularidades na sua tessitura, mas que não deixou de seguir a rigorosidade que o conhecimento científico exige.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Do lugar da professora

#### *Inquietações...*

Me tornei professora em 2014. Através de concurso público, ingressei na rede estadual de ensino. Nesse meio tempo tive a oportunidade de trabalhar em mais de uma escola e vivenciar diferentes realidades, inclusive em cidades distintas. Posso dizer que mesmo em contato com diversos contextos, algumas das minhas inquietações profissionais persistiam. Uma delas era a dificuldade que tinha em avaliar os meus alunos, especificamente, os seus textos escritos. Na dúvida, ao “corrigir” um texto, eu assinalava os “erros” e devolvia-o a fim de que o estudante tomasse ciência do que deveria melhorar. É evidente que eu não estava certa da eficácia desse método, mas, além de parecer mais rápido, foi assim que fui ensinada, então reproduzia também.

Com o ingresso no mestrado, tive oportunidade de repensar essa e outras questões referentes ao ensino da língua. No começo foi difícil desconstruir a ideia de “erro”, que, conseqüentemente, vinha atrelada aos meus métodos de ensino. Isso porque, nós, professoras alfabetizadoras<sup>1</sup>, somos responsáveis pela introdução escolar da leitura e da escrita de nossos alunos. Recai sobre nós a cobrança de que os mesmos sigam a norma culta instituída para os falantes de língua materna. Com isso, não quero dizer que devemos desprezar o ensino das normas de uso da língua, mas sim, que é necessária a renovação das nossas práticas de ensino, com um olhar voltado, principalmente, à bagagem cultural de nossos alunos (BAGNO, 2002).

Já faz um tempo que tem se falado em valorizar o saber que o aluno traz consigo e integrá-lo na construção do seu conhecimento (FREIRE, 2001). Com as linguagens não é diferente, e ao longo dessa caminhada na pós-graduação estou aprendendo a colaborar para que o próprio aluno aja como protagonista da sua aprendizagem. É difícil, reconheço. Não se trata apenas de o professor mudar sua prática. Nesse contexto, estão envolvidas as políticas públicas, as instituições de

---

<sup>1</sup> Sou graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel Pelotas/RS (2013) e especialista em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSul Pelotas/RS (2017).

ensino e a sociedade em geral, que acabam por legitimar as práticas mais tradicionais de ensino. Mas acredito que a vida da maioria dos professores é movida de esperanças, e, às vezes, aquilo que pensamos ser pouco pode ter um efeito transformador na vida e na aprendizagem de nossos alunos.

### *Inclinações...*

Como falei, essa é apenas uma de minhas inquietações e a partir do momento em que precisei pensar em que iria focar minha dissertação de mestrado, prontamente surgiu essa questão. Mas ela não veio sozinha. Com ela sempre me acompanharam as questões de identidade e diferença. Explico: já na primeira tentativa de atividade relacionada ao tema de pesquisa - atividade diagnóstica, realizada no primeiro semestre do mestrado<sup>2</sup>, propus aos meus alunos um trabalho que envolvia autobiografias e autorretratos. Ao analisar os dados gerados desta atividade, juntamente com minha orientadora, pude perceber o quão inclinada estava em trabalhar a educação para as questões étnico-raciais, pois, mais do que uma demanda social, era uma demanda pessoal, já que sou negra e passei e passo por inúmeras situações de preconceito e de não-valorização da história e da cultura dos africanos e seus descendentes.

A ideia dessa primeira atividade era que os alunos, a partir do trabalho com os gêneros indicados, tivessem a oportunidade de explorar suas marcas de autoria para que então eu pudesse avaliar suas produções. Pois, também me intrigava o fato de os textos dos alunos serem bastante parecidos, demonstrando uma evidente falta de singularidade. E foi a partir dessa proposta que o trabalho com a temática étnico-racial ganhou força em minha pesquisa. Passei a observar ainda mais como se davam as relações e as questões de identidade, principalmente em relação às pessoas negras no ambiente escolar.

Na construção da minha segunda atividade de pesquisa – o projeto-piloto<sup>3</sup>, paralelo às questões étnico-raciais, à autoria e à avaliação textual, trabalhei com os alunos a escrita criativa. Foi um trabalho extenso, que nos proporcionou a participação em dois eventos locais, um sindical e outro acadêmico. No primeiro<sup>4</sup>, na etapa local,

---

<sup>2</sup> Em 2019.

<sup>3</sup> No segundo semestre de 2019.

<sup>4</sup> Mostra Pedagógica do CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul).

fomos selecionados para participar da etapa regional, que ocorreu na capital do nosso estado, em Porto Alegre. No segundo<sup>5</sup>, ficamos em 1º lugar na categoria Linguagens e Suas Tecnologias, obtendo assim importante premiação. As participações nesses eventos foram muito gratificantes, pois tive o prazer de ver meus alunos disseminarem seus aprendizados para além dos muros da escola.

Apesar de saber que seleções, títulos e prêmios nem sempre refletem a superioridade de um trabalho sobre outro ou mesmo a sua qualidade, fiquei contente com o destaque e a valorização que nos foi dada, principalmente porque os estudantes conseguiram mostrar o seu conhecimento e a sua apropriação com a temática das relações étnico-raciais, contribuindo assim para a visibilidade e a importância do debate nesse âmbito.

*Foco...*

O projeto-piloto que descrevi sucintamente acima integrou o meu texto do projeto de dissertação de mestrado, o qual passou por banca de qualificação no final do ano de 2019. Não por acaso, a banca<sup>6</sup>, escolhida por mim e minha orientadora, contribuiu com importantes sugestões de reescrita desse primeiro texto, influenciando também na reformulação das atividades propostas aos alunos.

A partir dos olhares cuidadosos e experientes das professoras que integraram a banca, pudemos então refletir que o foco deste trabalho era realmente a educação para as relações étnico-raciais. Não que as outras questões tivessem menos importância, mas, em se tratando de pesquisa científica, era necessário delimitar o campo pesquisado. E, no meu caso, a temática étnico-racial falava, ou melhor, gritava mais alto.

## **1.2 Contextualização da problemática e justificativa**

De que maneira pode-se trabalhar as questões étnico-raciais na escola? É possível construir uma educação antirracista com os alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental (EF)? O letramento literário pode facilitar o trabalho com esses

---

<sup>5</sup> 5º ENCIF (Encontro de Ciência e Tecnologia do IFSul) Bagé/RS.

<sup>6</sup> Profa. Dra. Sátira Pereira Machado e Profa. Dra. Vera Lúcia Cardoso Medeiros.

estudantes? Como posso contribuir para a implementação e cumprimento da lei 10.639/03<sup>7</sup>?

Ao pensar nestas questões, percebo a dificuldade que boa parte de nós, professoras, temos em trazer certos assuntos para nossa prática escolar. Na verdade, se nos perguntarem se trabalhamos com o ensino da história e da cultura afro-brasileira, como prevê a lei 10.639/03, responderemos sem hesitar que sim, trabalhamos. Como? Nas aulas de história, em que apontamos o infortúnio que a escravidão foi para as pessoas escravizadas. Além disso, no Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra<sup>8</sup>, nossos alunos pesquisam, nem sempre com aprofundamento, danças africanas, comidas típicas, pintam máscaras tribais, ouvem a história *Menina bonita do Laço de fita*<sup>9</sup>.

Todos esses elementos e procedimentos são importantes na construção de uma efetiva implementação da lei em questão, porém é necessário que se amplie a discussão durante todo o ano letivo. Cagneti e Silva (2013) falam sobre a moderação com que são tratadas as contribuições dos negros. Nas palavras dos autores:

Sabe-se que o enfoque do ensino sempre foi o de inserir na disciplina de História não só, mas basicamente, as razões e as formas de escravidão negra, a abolição e suas razões também, embora - ressalte-se - sempre do ponto de vista do branco, além de aqui ou acolá referendar a contribuição do negro no modo de ser brasileiro, quase sempre e acentuadamente em seus afazeres (rezas, pratos típicos, crenças, danças). (CAGNETI; SILVA, 2013, p. 15).

Nessa reflexão, os autores apontam como era realizado o trabalho escolar antes da implementação da lei 10.639/03. Fazendo relação com o relato anterior - de como é celebrado o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, percebemos que o caminho para a efetivação da lei é desafiador e está sendo trilhado aos poucos, em esforços de um coletivo.

---

<sup>7</sup> Lei que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", redefinindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei 9.396/96. A lei 10.639/03 teve seu texto alterado pela lei 11.645/08, que acrescentou a essa legislação a obrigatoriedade de incluir a história e a cultura indígena nos currículos escolares. Nesta dissertação, optei por utilizar a lei 10.639/03, pois foi a precursora a contemplar efetivamente a temática racial no texto da LDB.

<sup>8</sup> Institucionalizado em 10 de novembro de 2011, por meio da Lei nº 12.519.

<sup>9</sup> Saliento que não estou questionando a relevância do trabalho com este livro (escrito em 1986 pela ilustre Ana Maria Machado), mas sim, constatando que, apesar de existirem cada vez mais títulos que trazem protagonistas negros, eles são pouco explorados no ambiente escolar.

Ao pensar sobre o tema, surgem cada vez mais questões, todas importantes de serem refletidas. Dessa forma, pretendi, nesta pesquisa, rever minha prática formativa e educacional, colaborando também para que outros professores possam refletir sobre possíveis estratégias de ensino para além das tradicionais e que venham de fato a contribuir para a formação antirracista.

Como contei anteriormente, nas minhas andanças de professora-pesquisadora, alguns fatores foram decisivos para que eu desse enfoque ao trabalho com a temática das questões étnico-raciais. Além dos já descritos, um que, de certa forma, me motivou mais, foi perceber a necessidade desse trabalho a partir da análise do meu contexto escolar. Descreverei, na próxima parte, esse fator, porém, previno que este problema não existe apenas na instituição de ensino em que trabalho. Poderia ser qualquer outra escola de nosso país. Tanto é que necessitamos da implementação de políticas públicas nacionais de ações afirmativas, como a lei 10.639/03, que tem o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade.

### *Demarcações*

A escola é grande, ocupa quase um quarteirão, oferece EF, médio e técnico. No turno da tarde, estudam alunos do 1º ao 9º ano do EF. Esses alunos, em sua maioria, são oriundos de famílias de baixa renda e pelas características físicas identificam-se traços de diferentes composições étnico-raciais. Porém, ao observar os cartazes afixados no interior da escola, é possível perceber o quanto a diversidade étnico-racial é pouco contemplada nos mesmos, deixando à mostra situações de invisibilidade e negação de identidades não-hegemônicas.

Por exemplo, no saguão da escola, que é onde os alunos se reúnem no recreio (e os familiares nas festividades escolares), havia dois cartazes na Semana da Criança, no ano de 2019. Um deles era de quatro crianças felizes brincando, todas brancas. Acima delas estava escrito: “Feliz Dia das Crianças”; o outro eram três palhacinhos, todos brancos, e a frase escrita acima deles era: “Ser criança é ser feliz, ser da vida um aprendiz”.

Figura 1 - Cartaz de Dia das Crianças



Fonte: Autora (2019)

Figura 2 - Cartaz “Ser criança é ser feliz”



Fonte: Autora (2019)

O que mais me chamou atenção, à época, foi o fato de a representação de uma criança negra estar apenas em uma pequena guirlanda na porta da sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado, que fica em frente ao saguão da escola. Nessa guirlanda, tinha-se a reprodução de seis crianças, três delas possuíam deficiência física: uma era cega, uma fazia uso de muleta e a outra era cadeirante; as outras três – incluindo a criança negra, não tinham deficiência aparente. A frase contida acima da imagem das seis crianças era: “A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Figura 3 - Cartaz da porta da Sala de AEE



Fonte: Autora (2019)

Ao analisar esses três cartazes, percebi o quanto predomina no ambiente escolar, que também é um reflexo da sociedade, a visão eurocêntrica de mundo, ou seja, uma visão centrada no padrão europeu de sociedade (BORTOLUCI, 2009), segundo o qual as pessoas não-brancas só são representadas em pequenos espaços previamente destinados a elas. No caso da minha escola, o lugar de representação e de aceitação da identidade negra parecia ser apenas na sala que fazia atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas.

### *Fragments de vida*

Agora que já descrevi um pouco da minha observação do interior da escola, espero que tenha ficado compreensível porque esse fator também influenciou no tema deste estudo. Tomados os esforços que se tem feito nos últimos anos em nosso país: debates, pesquisas, reflexões e leis - ainda assim, a problemática do combate ao racismo nas escolas e demais espaços, a meu ver, caminha a passos lentos. Com tantos anos passados, consigo relacionar situações que vivi há quase trinta anos com situações ainda corriqueiras no ambiente escolar (e fora dele também). Justificando, apresento alguns fragmentos de minhas experiências pessoais e profissionais.



**“- Se fosse no tempo dos escravos, a Sâmia seria escrava!”**

Essa frase ainda ecoa na minha cabeça, nunca esquecerei. Ela foi dita por uma professora, em sala de aula, que me usou como exemplo quando falava da escravidão. Naturalmente, isso foi há um tempo atrás, eu devia ter uns oito ou nove anos, e a escravização do povo negro no Brasil já havia sido abolida há mais de cem anos, pelo menos nos documentos oficiais. Agora, com outra percepção, entendo o porquê desse fato ter me marcado tanto, o porquê de eu ter sentido vergonha, vergonha de ser negra, vergonha de ser comparada a um povo que fora escravizado. Tive esse sentimento, porque, da mesma forma que relata Ribeiro (2019),

[...] fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. (RIBEIRO, 2019, p. 7).

Entretanto, não nos contaram o outro lado da história, não nos falaram dos levantes como forma de resistência, da importância da população negra como formadora da sociedade brasileira, das contribuições do nosso povo na construção e na defesa dos territórios do nosso país, das influências africanas na nossa cultura e na nossa língua. Fomos ensinadas na perspectiva do racismo enquanto estrutura, que não é um simples ato da vontade de um indivíduo, de um professor, e sim um sistema de opressão que nega direitos (RIBEIRO, 2019).

**“- Que pena que tu, a guriazinha, nasceu pretinha.”**

Na minha memória não-afetiva, consta também esta frase dita por uma vizinha, que comparou a cor da minha pele à dos meus irmãos, que são mais claros. No entender dela, por eu ser mulher, seria melhor para mim se tivesse a pele mais clara. Apesar de um discurso dotado de preconceito, é provável que ela estivesse certa, já que o gênero é vivenciado de maneiras diferentes na sociedade, e as mulheres, em especial as mulheres negras, possuem desafios adicionais. Nessa perspectiva, é importante pensar nos estudos sobre interseccionalidade, que nos trazem uma articulação entre raça, gênero e classe.

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019. p. 14).

O conceito nos traz subsídios para pensar sobre como atuam os múltiplos sistemas de opressão, além de servir como um instrumento normativo para dar conta das reivindicações das mulheres negras. Nesse sentido, a vizinha que proferiu palavras tão marcantes para a criança que fui, não deixava de ter razão, visto que, eu, enquanto mulher negra, estou mais exposta e mais vulnerável às estruturas do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado.

***“- Não, tu não és negra, tu és morena, porque tem a pele clara. Negro é quem é bem pretinho.”***

Seguindo no resgate às minhas memórias, lembro de quando passei a me identificar como negra, não mais morena ou parda. As pessoas rebatiam proferindo a frase acima. Analisando este comentário, é possível perceber que, em nossa sociedade, quanto mais escura é a pele da pessoa, mais preconceito ela sofre, pois mais excluída por sua negritude ela é. Ao encontro desse pensamento, trago a reflexão de Carneiro (2011, p. 52):

Vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e, sobretudo, o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam.

A partir dessa colocação de Carneiro (2011), torna-se compreensível o fato de meu bisavô materno, que era negro de pele escura, dizer aos filhos (também negros de pele escura), em tom quase de ordem, que deveriam “clarear a raça”, ou seja, investir em matrimônios com pessoas de pele clara, a fim de que seus herdeiros nascessem, no mínimo, “pardos”. Sobre esse desejo, em perseguir mecanismos de

embranquecimento a ponto de que não se identifique uma origem negra ou pelo menos, que se faça de conta que não ela existe, Carneiro (2011, p. 52) comenta:

A língua denuncia o falante. No termo “pardo”, “cabem os mulatos, os caboclos e todos os que não se consideram brancos, negros, amarelos ou indígenas”. Todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde se abrigar, se esconder e ‘ esquecer de uma origem renegada.<sup>10</sup>

Nesse sentido, fugir da negritude representa para o povo negro não apenas fugir da rejeição social, mas também atender as expectativas da sociedade, que vê com bons olhos aquele que vai contra a sua identidade negra e ainda celebra a sua mestiçagem ou morenidade. Portanto, o fato de as pessoas quererem que eu me identificasse morena ou mulata, ao invés de negra, e o fato de o meu bisavô querer que os seus descendentes gerassem filhos pardos demonstram que o “imaginário social indica uma suposta melhor aceitação dos mais claros em relação aos mais escuros” (CARNEIRO, 2011, p. 56).

**“- Não tiro o capuz porque não gosto do meu cabelo.”**

Será que ele não gostava do seu cabelo ou eram os outros que não gostavam e faziam ele não gostar também? Acredito que seja a segunda opção. Fiquei meio sem palavras quando um aluno negro do Ensino Médio (EM) me disse isso após eu questioná-lo por que nunca baixava o capuz do moletom, mesmo em dias quentes. Isso aconteceu em 2019... E o que aconteceu com esse aluno? Na mesma época, pediu transferência de escola e alegou para a mãe que sofria *bullying*. Um termo novo que deu visibilidade e enquadrou todos os tipos de preconceitos sofridos na escola, mas que também mascarou a discussão específica sobre o racismo.

Não foi só esse aluno que teve problemas com o capuz, ou melhor, com os cabelos... Quarta-feira do mesmo ano, um dia de setembro, o mais quente da primavera até então. Estávamos em um passeio a céu aberto, caminhávamos ao sol, professoras e alunos esbaforidos, bebendo água de quando em quando. Me chamou atenção uma aluna da turma onde realizei a intervenção do meu projeto-piloto, ela vestia um moletom rosa que trazia o capuz cobrindo os cabelos. Apesar de vê-la

---

<sup>10</sup> Na segunda sinalização entre aspas, Carneiro (2011) faz referência a uma fala de Dad Squarisi.

sempre desse jeito nos dias frios, neste dia, visivelmente, sua vestimenta destoava das demais e não combinava com a alta temperatura que fazia. Me aproximei da professora regente da turma, discretamente fiz menção à menina e perguntei: “- será que ela não está com calor?”

A professora me respondeu que ela não tirava o capuz, e conseqüentemente o moletom, porque não gostava do cabelo. Então eu disse: “- deve ser por causa dos outros, ela deve sofrer preconceito racial”. A professora, que também era negra, disse: “- mas então ela que arrume os cabelos”. Fiquei sem resposta, somente com empatia pela menina, pensando na sua autoestima e no calor que devia estar sentindo com aquela roupa.

Finalizo esta parte dizendo que teria muitas outras histórias parecidas com essas para contar, e, com certeza, ainda terei, pois esse tipo de manifestação que nós, pessoas negras, sofremos diariamente, está longe de acabar. Por isso, como já indiquei, proponho neste trabalho algumas reflexões para pensarmos as questões étnico-raciais brasileiras e nos fortalecermos e nos engajarmos na luta antirracista.

### *Orientações educacionais*

Como pode ser observado a partir das narrativas anteriores, a questão de preconceito étnico-racial está presente em todos os âmbitos da sociedade. Retomo que essas situações não são específicas da localidade ou escola em que estou inserida, trata-se de uma questão maior, um problema de política educacional. Justamente em função disso, em âmbito nacional, foi instituída a lei 10.639/03, que alterou o artigo 26 da LDB, tornando obrigatório, nos estabelecimentos de EF e EM, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira.

No sentido do que foi exposto, pretendo que a presente pesquisa venha a colaborar para que as orientações educacionais descritas na respectiva lei possam de fato ser incluídas no currículo escolar, além de contribuir na construção de sentimentos de pertença e autoestima dos estudantes. Para tanto, escolhi fazer isso por meio da literatura infantil, tentando buscar não apenas trazer representatividade negra no campo literário, mas também tratar as personagens negras com dignidade, libertando-as dos estereótipos que as limitavam nas histórias mais tradicionais.

Seguindo a perspectiva do ensino prático reflexivo (FREIRE, 1997), procurei, no planejamento do produto pedagógico<sup>11</sup>, incentivar a educação antirracista através do letramento literário, apoiando-me na compreensão da literatura como experiência, como algo que nos afeta de algum modo (COSSON, 2014; GRANDO, 2019; LARROSA, 2007; PAULINO, 2005; PLÁCIDO, 2015; REZENDE, 2018), como processo que impulsiona movimento e mudança interna e social, mesmo que inconsciente (DORNELLES; CONCEIÇÃO, 2020). Partindo da ideia de mudança social como efeito da linguagem, assim defini minha pergunta central de pesquisa: Como promover uma educação antirracista através do letramento literário?

### 1.3 Objetivos

Diante de tudo o que foi dito, o objetivo geral de minha dissertação foi: propor e discutir o percurso formativo desencadeado pela elaboração de um produto pedagógico que incentive a educação antirracista através do letramento literário.

E nos objetivos específicos da pesquisa, busquei:

- (a) Narrar e problematizar os efeitos da experiência formativa na trajetória da professora-pesquisadora.
- (b) Investigar as potencialidades do uso de estratégias de letramento literário na construção de uma proposta de educação antirracista.
- (c) Identificar, nas atividades do produto pedagógico, a mobilização do referencial teórico que subsidiou o planejamento.

Para alcançar os objetivos de pesquisa e oportunizar a outras professoras pensar práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e reflexão sobre a diversidade étnico-racial brasileira, construí como produto pedagógico, juntamente

---

<sup>11</sup> O Produto Pedagógico constitui uma especificidade do MPEL da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e exerce a função de eixo condutor da pesquisa. É caracterizado como produção técnica autoral do discente, a qual poderá ser aplicada ao longo do curso em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, devendo apontar alternativas inovadoras para as demandas da área. Fonte: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgel/>

com minha orientadora, um guia que tem por objetivo central de ensino incentivar a educação antirracista através do letramento literário e por meio de reflexão sobre a diversidade étnico-racial brasileira, de modo a contemplar a efetiva aplicação da lei 10.639/03. Além disso, por meio da autoetnografia, trago narrativas pessoais de vida que influenciaram no direcionamento investigativo e na postura política assumidos na pesquisa. A partir delas, procurei estabelecer o papel transformador que o método autoetnográfico pode assumir ao dar voz tanto para quem fala quanto em favor de quem se fala (REED-DANAHAY, 1997). Também, no campo da linguística aplicada (LA), busco trazer a linguagem de forma contextualizada, procurando problematizar e criar inteligibilidades sobre um problema de relevância social, de modo que alternativas para tal contexto de uso da linguagem possam ser vislumbradas (MOITA LOPES, 2006).

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: No capítulo 2, intitulado *Sobre andanças, mudanças e descobertas*, narro sobre como se deu o meu processo de construção da escrita da dissertação, do produto pedagógico e da busca por uma voz autoral. No capítulo 3, que nomeei *Caminhos para uma educação antirracista*, reflito sobre significados e parâmetros para uma educação antirracista por meio do letramento literário no ambiente escolar, além de tratar do racismo e literatura infantil. Já no capítulo 4, *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*, apresento a proposta pedagógica e as estratégias utilizadas para atingir o objetivo central de ensino. Por fim, o capítulo 5 contempla minhas principais conclusões a respeito do meu processo de formação em educação antirracista e letramento literário.

## 2. SOBRE ANDANÇAS, MUDANÇAS E DESCOBERTAS

Início esta parte da narrativa lembrando o processo de seleção no MPEL. Meu interesse, naquele momento, era desenvolver uma pesquisa-ação voltada a analisar os reflexos da produção literária autoral em sala de aula, de modo que a escrita e a leitura literárias se desenvolvessem conjuntamente ao estudo da língua portuguesa, nos anos iniciais do EF.

De lá para cá muita coisa mudou, eu mudei. Entre o “lá” e o “cá” do meu processo formativo, surgiram novas possibilidades que potencializaram a minha escrita e o meu fazer docente. Essas descobertas foram sendo reveladas juntamente com o momento histórico em que estamos vivendo: a pandemia da Covid-19. Desde o primeiro trimestre de 2020, fomos forçados a nos adaptar às mudanças que o atual contexto exige. O ensino passou a ser remoto, bem como o contato e o carinho com os nossos alunos. Essas mudanças, além de mexerem com a nossa rotina diária, obrigaram-nos a nos adaptarmos ao novo cenário. E, em uma versatilidade quase que instintiva, descobri (ou fui descoberta) pela autoetnografia.

Entre o mistério do porvir e a aflição do por ora, essa possibilidade me atravessou. Interrompeu e reinventou meus planos. Desestruturou esperançosamente minhas certezas. Senti o que é ser sujeito da experiência e me identifiquei com as palavras de Larrosa (2002), que redefine esse sujeito a partir dos verbos de Heidegger, como:

[...] um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (LARROSA, 2002, p. 25).

Foi nesse misto de sensações que a experiência com a autoetnografia me afetou. Senti sua capacidade de formação e transformação. Mais do que isso, senti paixão, e, reafirmo: fui afetada (e tomei afeto) por esse encontro. Isso aconteceu em meio às incertezas que, devido à pandemia do Covid-19, rodeavam o calendário

acadêmico do primeiro semestre de 2020. Nesse período, tive contato com uma dissertação que trazia como opção metodológica a autoetnografia<sup>12</sup>.

Cheguei até esse texto devido a sua ligação ao meu tema de pesquisa: a educação antirracista. Imergi na leitura. Gostei do que foi escrito. E, principalmente, da forma como foi escrito. Além da temática, tinha algo mais que me aproximava daquele texto. Tinha vida. Tinha emoção. Eufórica, dividi com minhas colegas e minha orientadora aquela importante (e emocionante) descoberta. Minha excitação era tão grande que contagiei as minhas ouvintes. Atentas, me ouviam com entusiasmo falar sobre aquela pesquisa realizada em um mestrado profissional, como o nosso.

Foi com esse *insight* que passamos<sup>13</sup> a considerar uma pesquisa do tipo autoetnográfico. O que veio a calhar com o momento histórico em que estávamos (e estamos) vivendo<sup>14</sup>, já que eu não teria como realizar a minha proposta de intervenção pedagógica da forma como eu gostaria para esta dissertação: no ensino presencial. Assim, ao invés de gerar novos dados em sala de aula, o que se tornou impossível, eu elaboraria um produto pedagógico e refletiria sobre a relação entre teoria e prática para/na sua construção. Tudo isto sem desconsiderar meu próprio processo formativo, que tomou enorme proporção ao longo de todas as etapas desta pesquisa.

Para tanto, ao narrar minhas memórias e experiências de vida, fortaleceria o engajamento à proposta, bem como ao entendimento das questões investigadas, visando uma possível transformação na vida daqueles a quem buscava representar e dos demais que aceitassem lutar junto. Refletindo essas ideias, corroboro com a perspectiva de Santos (2017), no que se refere à autoetnografia:

A autoetnografia se mostra como uma abordagem que reconhece e envolve a subjetividade, a emotividade e a perspectiva do pesquisador sobre a investigação. Além disso, ela ajuda a ampliar o entendimento das principais questões investigadas (questão racial e estudos de gênero, por exemplo), evitando as definições rígidas, e tornando, dessa forma, a pesquisa mais significativa (pensando no fator analítico/interpretativo e na dimensão *insider* do pesquisador em relação ao tema e campo de investigação) e útil (a partir do fator transformativo quando observamos o aspecto político e cultural). (SANTOS, 2017, p. 225).

---

<sup>12</sup> TANAJURA, Louise. Literatura negra feminina, escrituras e reexistência: uma proposta de letramento literário em sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Bahia. Proletras/Instituto de Letras, Salvador, 2019.

<sup>13</sup> Sempre quando o verbo estiver em 1ª pessoa do plural estarei me referindo a minha orientadora e eu.

<sup>14</sup> A pandemia da Covid-19.



Hoje, olhando para trás, percebemos que minha escrita sempre clamou pela autoetnografia, e que a autoetnografia também precisava dela, ante a tudo o que representa e a todos que pretende representar. Longe de ser pretensiosa, justifico que o método autoetnográfico veio ao encontro do meu compromisso transformador em relação à temática antirracista e conduziu a um discurso que pretende fugir de neutralidades, mas que inclui e valoriza a subjetividade, o lugar que ocupo. Como aponta Ribeiro (2017, p. 37),

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.

Quando narro minhas experiências de vida, além de me (re)conhecer e me (re)aproximar do que fui e do que sou, busco reconhecimento e fortalecimento de identidades e tento compreender um determinado contexto social e cultural, apresentando outros saberes e outras possibilidades de construção de conhecimento, assumindo um papel político que reivindica mudanças. Nesse sentido, Santos (2017) aponta que,

[...] o que se destaca nesse método [autoetnográfico] é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços. Tudo isso tem uma conexão direta com o reconhecimento do caráter político e transformador que tal método assume [...]. (SANTOS, 2017, p. 219).

Foi partindo dessa conexão, do método autoetnográfico e da minha maneira de escrever, que optei por realizar uma pesquisa qualitativa em LA, do tipo autoetnográfico. A contribuição da LA também foi imprescindível na construção desta pesquisa, visto que busca compreender os novos tempos e abrir espaço para visões alternativas de mundo, amparando a escuta de outras vozes, que compreendam outras histórias. Nesse sentido, a LA também me respalda a partir do momento em que me permite falar das experiências sociais em que vivo. Moita Lopes (2006) traz importante reflexão ao falar sobre os novos tempos e as novas teorizações no campo da LA:

São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social

como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia, etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Essa “Linguística Aplicada INdisciplinar”, como nomeou Moita Lopes (1998), propõe uma LA que possa dialogar com teorias que atravessem o campo das ciências sociais e das humanidades, tentando assim, criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2006). São, portanto, os pressupostos da LA INdisciplinar que vêm também a subsidiar os interesses e os conhecimentos produzidos nesta pesquisa. Dessa forma, tencionei apresentar uma investigação social com base em identidades para além das eurocentradas, explicitando as práticas discursivas em que atuam e que as constituem.

Posto a minha escolha metodológica, no próximo item, retomo a narrativa, partindo de minha experiência docente, já como aluna do MPEL - no primeiro semestre de 2019.

## **2.1 Estranhamentos e possibilidades**

Quando ingressei no MPEL, estava lecionando em uma escola rural. Essa escola ficava em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no município de Aceguá/RS, a turma era multisseriada de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos. Eu, chegada há pouco naquele lugar, estranhava a maneira como os alunos falavam. Estava convicta de que falavam “errado” e que só aprenderiam a escrever corretamente se falassem “certo”.

Contei deste meu choque cultural à minha orientadora, que me ouviu pacientemente. E aos poucos, em nossas conversas, nas disciplinas do mestrado e nas leituras propostas, fui compreendendo a língua como prática sócio-histórica e cultural, que se efetiva de maneira contextualizada (BAGNO, 2002). E entendendo que, de certa forma, eu estava desconsiderando a cultura local e agindo com preconceito linguístico para com aquelas pessoas. Nesse processo, para eu entender melhor a questão da variação linguística, passamos a pensar, eu e minha orientadora, em um projeto de pesquisa que contemplasse essa minha demanda e também me

auxiliasse quanto à problemática da avaliação textual - outra questão que trazia comigo e que não era menos importante do que a anterior.

Em um primeiro momento da pesquisa, era necessária a realização de uma atividade diagnóstica. Para encontrar meu foco de investigação e considerar minhas questões iniciais, realizei com os alunos uma sequência de atividades que envolvia o estudo de alguns gêneros biográficos. Assim, a partir da escrita de uma autobiografia, pretendi verificar a produção autoral dos alunos, já que, para avaliar as produções deles, era necessário que escrevessem. E eu, por experiências anteriores, percebia que os textos escritos daqueles estudantes eram, de certa forma, padronizados. Acredito que, na expectativa de corresponder à leitura do professor, acabavam por criar um modelo praticamente coletivo de escrita individual. Eu queria mais deles. Queria eles mais livres. Queria identificar cada um, em cada texto. Mas como fazer isso?

Na busca por respostas, aprofundi os estudos sobre autoria, e a contribuição dos gêneros biográficos, nesse processo, mostrou-se interessante. A atividade diagnóstica do projeto de dissertação se deu da seguinte maneira: inicialmente, procurei levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre biografia, seguido de um estudo sobre o gênero. Posterior a isto, através do mesmo procedimento, estudamos retrato e autorretrato, mas acrescentou-se a produção de autorretrato. Como era de se esperar, a turma adorou a proposta e partiu alegremente para a pintura. Eu também peguei no pincel e me aventurei no autorretrato (APÊNDICE A). Acho que aqui começava o desvelamento da professora-autora.

Essa minha iniciativa de fazer o mesmo que propunha aos alunos não foi aleatória. Ela foi fruto de sugestão de minha orientadora que, desde que começou a me conduzir, me instigava a fazer com que me colocasse no lugar dos alunos. Não simplesmente pensando neles, mas, em certas situações, agindo com eles. Como eles. Se colocar no lugar do aluno de maneira prática, no começo, foi estranho. Estranho porque nós, professores, estamos acostumados com um modelo de educação em que (num degrau imaginário no qual somos aparentemente superiores) oferecemos subsídios teóricos e orientamos como devem ser executadas as tarefas, porém, muitas vezes, nunca na vida realizamos aquilo que estamos pedindo. Ou, se já realizamos, talvez naquele instante tivéssemos os mesmos medos, anseios, inseguranças e traumas que apresentam os nossos alunos. Por isso a importância da sensibilidade e empatia de estar nesse lugar.

Voltando aos autorretratos e antes de prosseguir contando como se deram as próximas etapas da atividade diagnóstica, é importante dizer que desde que comecei a lecionar, instigo os meus alunos a ter um pensamento mais crítico sobre alguns padrões ditos “normais” em nossa sociedade. E, por trabalhar com os anos iniciais do EF e realizar variadas atividades de desenho e pintura, sempre vem à tona a questão do lápis “cor-de-pele”. Então, na maioria das vezes, antes mesmo de começar qualquer atividade que tenha a representação da figura humana, converso com as crianças, me uso de exemplo, comparo o lápis “cor-de-pele” com a minha pele, questiono se é possível apenas uma cor representar toda a diversidade de tons de peles presentes na sala de aula, e mais ainda, na casa de cada um, no bairro onde moram, no nosso país, no mundo.

Nessa aula não foi diferente, levantei brevemente essa e outras questões referentes às distintas e ricas características físicas que compõem o povo brasileiro. Com isso, esperava que os alunos valorizassem seus traços, suas diferenças, contribuindo na construção da autoestima deles. Depois da conversa, cada um fez a sua mistura de cores a fim de achar a tonalidade que mais se parecia consigo. Com a espontaneidade que só as crianças têm, um avisava o outro que aquela cor que fez poderia servir para outro colega, pois o tom de pele era parecido.

Passada a euforia do jogo de traços e cores, percebi que uma menina negra, não estava muito satisfeita com a atividade. Os colegas, vendo a indisposição da menina, gentilmente ofereceram a ela uma das misturas de tinta que se assemelhava ao seu tom de pele. Ela se recusava a aceitar. Meio a contragosto, fez sua própria cor e começou a pintar o seu autorretrato. As crianças, muito honestas, falavam que aquela não era a cor dela, pois ela tinha um tom de pele mais escuro. Ela insistiu na pintura. Eu observava aquela situação sem interferir.

Fora a menina, surgiu outra situação que me deixou intrigada com as representações de identidade. Estávamos todos concluindo a atividade quando um aluno me chamou para dizer que o colega tinha feito seu autorretrato de tinta branca. Eu fui até o grupo e verifiquei que realmente ele havia se pintado de branco. Dessa vez interfeirei e perguntei sem censurá-lo por que ele havia feito isso. Ele não soube me explicar e eu não insisti com a pergunta. Concluímos a atividade e, com o consentimento de todos, expusemos nossos autorretratos na sala de aula, com os nossos nomes embaixo de cada um.

Figura 4 - Exposição de autorretratos



Fonte: Autora (2019)

Figura 5 – Alunos com seus autorretratos



Fonte: Autora (2019)

A atividade de autorretrato foi desenvolvida por nós como prática de construção da identidade de cada aluno, pensando o processo criativo da autoimagem também como meio de autoconhecimento, de demonstração da sua singularidade, e, por conseguinte, da sua autoria.

Sobre como as identidades são construídas, Silva (2000) indica que elas se estabelecem a partir da participação de um indivíduo ou grupo social em uma cultura. Ele ressalta a relação de estreita dependência entre identidade e diferença, já que uma não existe sem a outra e ambas são criações sociais e culturais. Por diferença, entende como aquilo que apresenta sentidos opostos à identidade, trazendo aspectos

negativos e/ou excludentes, fazendo com que determinado indivíduo ou grupo social não venha a pertencer a um outro grupo identitário.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. (SILVA, 2000, p. 75).

O autorretrato, nessa perspectiva, refletiria características que o próprio autor busca ressaltar ao representar a sua imagem, seria o modo como ele se vê ou como gostaria de ser visto pelos indivíduos do grupo social em que está inserido, ou até mesmo por outro grupo. No caso dos alunos descritos anteriormente (a menina que utilizou uma tonalidade menos próxima a sua e o menino que se pintou com tinta branca), eles estariam representando o tipo de estética física que talvez acreditem ser mais positivas e menos excludentes para o seu pertencimento em determinado grupo identitário. O autorretrato seria, então, uma representação da individualidade do seu autor, assim, conjectura-se que funcionaria como uma reflexão do universo particular de si.

A próxima e última etapa da atividade diagnóstica, que se deu em uma segunda aula, foi de estudo, construção e revisão de autobiografias. Começamos retomando o que fora abordado na aula anterior e para estudar o gênero autobiográfico partimos das hipóteses levantadas pela turma sobre o que seria uma autobiografia. Após, li minha autobiografia (APÊNDICE B) e consultamos mais duas autobiografias presentes em livros de literatura infantil<sup>15</sup> disponíveis na escola. Depois, solicitei aos alunos que criassem suas autobiografias associando-as aos seus autorretratos e pensando na construção do seu texto como um registro escrito de suas marcas pessoais.

Ao término das autobiografias, propus à turma uma conferência oral e coletiva dos textos. O aluno que se sentisse à vontade com o convite poderia ler seu texto para a classe, que, depois de ouvi-lo com atenção, faria perguntas sobre as ideias expressas, questionando a clareza das colocações. A ideia era que, nesse primeiro momento, nos preocupássemos com a estrutura geral do texto (coerência e coesão), ficando para uma segunda etapa a correção ortográfica e gramatical.

---

<sup>15</sup> Poesia na varanda - autora: Sonia Junqueira, ilustrador: Flávio Fargas (ANEXO A). E o dente ainda doía - autora e ilustradora: Ana Terra (ANEXO B).

Todos os alunos toparam ler suas autobiografias bem como participar da dinâmica de questionamentos. Foi muito importante esse momento, pois tive a oportunidade de conhecer melhor os meus alunos e percebi que, ao falarem de si, produziam liberdade e autoria naqueles escritos, além das marcas linguísticas que se faziam presentes. Terminada esta parte, nos encaminhamos para o final da atividade diagnóstica. Enquanto os alunos realizavam o estudo de outro conteúdo no livro didático, eu revisava os textos a fim de propor uma reescrita com as correções ortográficas e gramaticais necessárias. Assim, chamava-os individualmente em minha mesa, tentava fazer com que percebessem quais alterações eram necessárias naquele texto.

Nessas atividades referentes à reflexão e reescrita da produção textual, percebi a importância de fazer com que os alunos levantassem hipóteses sobre a construção de palavras e frases em um texto escrito. Percebi também que, na maioria das vezes, ao ler o seu texto em voz alta ou ao ser questionado por mim ou pelos colegas sobre alguma composição de palavra ou frase, o aluno demonstrava conhecimento das normas linguísticas, refletia e dava-se conta que poderia ter feito um arranjo mais adequado ao seu texto.

Saliento que o planejamento inicial da atividade diagnóstica trazia ainda outra etapa que seria a construção de uma rubrica coletiva de avaliação das autobiografias dos alunos. Essa atividade viria a complementar o processo de avaliação dos textos escritos da turma. Porém, devido à instabilidade do calendário escolar e minha remoção de escola<sup>16</sup>, não consegui realizar esta etapa.

## **2.2 Processo de engajamento na educação antirracista<sup>17</sup>**

O estudo das relações étnico-raciais dentro do campo da educação antirracista, como já indiquei anteriormente, não faziam parte dos meus ideais de pesquisa. Ouso dizer que a educação antirracista sempre perpassou meu fazer docente, mas de uma maneira menos enfática. Transversal, porém tímida. Meu processo de formação

---

<sup>16</sup> Essa remoção se deu por solicitação própria. Havia feito o pedido à Coordenadoria Regional de Educação há um tempo e infelizmente sua concretização aconteceu justamente no período de término da atividade diagnóstica. Apesar do apoio da gestão escolar às minhas propostas pedagógicas e do carinho pela escola e seus alunos, optei por lecionar no mesmo município de minha residência.

<sup>17</sup> No próximo capítulo, intitulado *Caminhos para uma educação antirracista*, discuto e proponho possibilidades de trabalho com a educação antirracista na escola.

acadêmica e profissional se deu em um momento histórico mais favorável à reflexão, ao reconhecimento e à valorização das diversidades étnico-raciais brasileiras. Mesmo a carreira de professor do ensino básico tendo mais pessoas negras do que em outras profissões, ainda assim, somos a minoria neste espaço. Dessa forma, sempre senti uma certa obrigação de propor em minhas aulas reflexões sobre a história e a cultura afro-brasileiras.

Ingressei no magistério estadual em 2014, e, a essa altura, a lei 10.639/03 já era conhecida do professorado e circulavam nas escolas materiais específicos sobre a temática<sup>18</sup>, disponibilizados pelos Governos Federal e Estadual, e que eram entregues a nós, professoras, com o intuito de que trabalhássemos em sala de aula ao longo do ano, a fim de que se contemplasse a respectiva lei. Além desses materiais, também eram propostas algumas poucas formações pedagógicas que tinham por objetivo ajudar no desenvolvimento do trabalho escolar nesse âmbito. Mesmo assim, percebia (e ainda percebo) que na prática se trabalhava muito superficialmente as questões étnico-raciais na escola, mesmo porque, nas próprias formações pedagógicas promovidas pelo governo - pelo menos nas duas em que participei, a abordagem da temática era feita de maneira acanhada e as propostas de utilização dos inúmeros materiais didáticos e literários recebidos pelas escolas não traziam grandes mudanças em relação às práticas tradicionalmente adotadas<sup>19</sup>.

Cagneti e Silva (2013) concordam com o exposto, pois apontam que a lei 10.639/03, assim como tantas outras inovações e exigências, chega ao professor sem que ele tenha sido preparado para isso, sendo necessário que este recorra a livros didáticos e teóricos que possam dar suporte a sua prática. Esse movimento apontado pelos autores faz parte de minha construção enquanto professora-pesquisadora que buscou e busca estratégias que venham a contemplar a efetiva aplicação da lei em questão.

Agora entendo melhor o receio da maioria dos professores em se aprofundar, de maneira mais crítica e reflexiva, na temática da educação antirracista. O fator determinante para que não se discuta ou, quando se ousa fazer, traga desconforto e

---

<sup>18</sup> Em todas as escolas que lecionei até hoje, a maior parte desses materiais ficava ou ao fundo das salas de aula (dos anos iniciais do EF) ou era armazenada na biblioteca. Sendo utilizados pelos alunos quase que somente no Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra e geralmente sem nenhuma mediação específica.

<sup>19</sup> Por exemplo, no caso da leitura literária, o aluno lê o texto com a finalidade de responder o que o professor espera que ele responda. Não há ou há pouco enfoque na experiência leitora de produção de sentidos que poderia vir a ser vivenciada e compartilhada, individual e/ou coletivamente.



gere polêmicas e divergências é, principalmente, o fato do não reconhecimento do racismo em nosso país, já que o mito da democracia racial ainda circula ativamente em nossa sociedade. Este mito, como define Gomes (2005, p. 57):

[...] pode ser compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

Assim, a maioria dos educadores aceita e repassa aos alunos que o sofrimento dos negros e de outros povos escravizados ficou em um tempo remoto de nossa história. E que os descendentes desses grupos não sofrem mais e têm os mesmos direitos que os demais, pois vivemos em uma democracia, onde a convivência é harmoniosa entre todos os povos. E mais ainda, se boa parte dos negros está na base da pirâmide socioeconômica é porque não lutou o suficiente para ter uma vida melhor. Basta olhar para os poucos negros bem sucedidos e ver que, sim, é possível chegar lá. Como reflete Gomes (2005, p. 57):

Enquanto discurso, o mito da democracia racial, elege alguns negros “bem-sucedidos” para reforçar sua lógica perversa. Sendo assim, é muito comum ouvirmos no Brasil (ou até mesmo proferirmos nós mesmos) que no Brasil não existe racismo e desigualdade racial, pois caso contrário alguns negros (as) nunca teriam ascendido socialmente.

Voltando ao meu processo de engajamento na educação antirracista, posso dizer que foi a partir da atividade diagnóstica relatada anteriormente que ele começou a aparecer. Na tentativa que os alunos produzissem textos autorais para que eu pudesse avaliar, busquei suporte teórico e metodológico no âmbito da autoria. Juntamente com minha orientadora, criamos e adaptamos atividades voltadas à minha turma. Essas atividades, como já descritas, partiam da singularidade de vida de cada

aluno. A ideia era que, a partir dos gêneros autobiografia e autorretrato, os alunos trouxessem em seus textos informações e características que os diferenciavam uns dos outros e assim pudessem demarcar seu estilo na escrita e na pintura para então partirmos para a avaliação textual.

Como é possível perceber, esse trabalho inicial já abordava identidade e diferença, porém não tinha por objetivo o enfoque nas questões étnico-raciais e nem na educação antirracista. Contudo, os fatos que contei da menina não se aceitar negra e do menino ter se pintado com tinta branca foram intensos e, ao analisar o desenvolvimento da atividade e os dados gerados, foi inegável o quanto fui afetada.

Partindo então dessa primeira atividade e procurando dar ênfase no trabalho com as questões étnico-raciais, planejei um produto pedagógico<sup>20</sup> intitulado *Proposta de escrita criativa nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a diversidade étnico-racial brasileira*. O planejamento e a execução das atividades contidas no produto pedagógico faziam parte do projeto-piloto<sup>21</sup>, que foi executado no segundo semestre de 2019, com uma turma de 4º ano do EF, da escola em que trabalho atualmente. Esta escola está localizada no mesmo município em que resido, Bagé/RS. Ao implementar o produto pedagógico, tive por objetivo propor, implementar e analisar uma metodologia que incentivasse a autoria através da escrita criativa por meio da reflexão sobre a diversidade étnico-racial brasileira. O produto foi dividido em dois módulos: Módulo de Leitura e Módulo de Escrita, ambos baseados na sequência básica para o letramento literário de Cosson (2014). Para desenvolver as atividades foram necessárias cinco aulas.

O primeiro módulo - Módulo de Leitura, foi desenvolvido em duas aulas e era composto por: rodas de conversa; visualização de vídeos do *YouTube* sobre a história das bonecas Abayomi<sup>22</sup>; leitura do livro *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo; avaliação do módulo e autoavaliação da aprendizagem em formato de bilhetes escritos pelos alunos. O segundo módulo – Módulo de Leitura, era mais extenso e foi desenvolvido em três aulas. Nele era proposto, além de retomada do que fora tratado no módulo anterior, a leitura e a discussão de texto informativo sobre as bonecas

---

<sup>20</sup> Este material era um manual voltado para professores dos anos iniciais do EF.

<sup>21</sup> O projeto-piloto era uma das exigências do 2º semestre do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas em 2019.

<sup>22</sup> Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=olEYkzO0geo> e <https://www.youtube.com/watch?v=840YHprHHI8>.

Abayomi<sup>23</sup>; a confecção de bonecas Abayomi; uma conversa com um convidado que escrevia histórias e apresentou fichas e desenhos de personagens criados por ele; a construção de perfil de personagens realizada pelos alunos; o preenchimento de fichas de autoavaliação e a avaliação da disciplina.

Como foi dito na introdução, a implementação do produto pedagógico do projeto-piloto, apesar de distribuída em cinco aulas em sala de aula, foi um trabalho extenso, pois fomos convidados, eu e os alunos, a representar a escola em dois eventos de pesquisa e práticas pedagógicas. Nesses eventos, montávamos nosso estande com todos os materiais produzidos e utilizados nas atividades. Os protagonistas eram os alunos, eles compartilhavam os saberes construídos em sala de aula. Os dois eventos eram de caráter classificatório. Em um deles, recebemos o primeiro lugar na categoria Linguagens e suas tecnologias. No outro, além de representar nossa escola em nossa cidade, fomos classificados para representá-la na capital do nosso estado, Porto Alegre. Viajamos eu e dois alunos, além de outros participantes de outras categorias.

Figura 6 - Apresentação de trabalho (5º ENCIF - IFSul/Bagé)



Fonte: Autora (2019)

<sup>23</sup> A história de criação dessas bonecas apresenta duas versões, uma delas seria a de que foram idealizadas pela artesã Lena Martins e a outra versa que, durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros, entre África e Brasil, as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam bonecas feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas também foram retomadas na proposta atual (capítulo 4).

Figura 7 - Apresentação de trabalho (4ª Mostra Pedagógica CPERS/Bagé)



Fonte: Autora (2019)

Figura 8 - Apresentação de trabalho (4ª Mostra Pedagógica CPERS/Porto Alegre)



Fonte: Autora (2019)

Apesar de perceber algumas fragilidades na construção e na implementação do produto pedagógico, em nossas apresentações, era notável que, de algum modo, os alunos foram afetados positivamente com a experiência da proposta. Percebia-se o engajamento deles ao discorrer sobre as questões étnico-raciais. Todos que

passavam por nossos estandes, avaliadores ou participantes, paravam sem pressa para admirar as crianças contarem e mostrarem o que aprenderam e produziram nas aulas. Fomos ovacionados diversas vezes e ouvimos de muitas pessoas agradecimentos por trazer a público o trabalho com uma temática tão importante, que é a da educação para as relações étnico-raciais.

Quanto às fragilidades na construção e implementação do produto pedagógico, que mencionei acima, relato que durante a execução da proposta ficou evidente que algumas atividades não estavam adequadas à faixa etária dos alunos, como por exemplo, os vídeos sobre a história das bonecas Abayomi, que seriam mais apropriados para crianças menores. Também, no intuito de reforçar o aprendizado, acabei repetindo demais o conteúdo da mesma história, o que fez com que os alunos se mostrassem entediados em alguns momentos. Outro ponto importante de relatar é que, ao analisar os dados gerados com a proposta, especificamente a leitura dos bilhetes de avaliação dos módulos e autoavaliação da aprendizagem, escritos pelos alunos, notei que boa parte da turma, apesar de dizer ter gostado de realizar as atividades, falou também que gostariam que tivesse mais “atividades práticas”, como brincadeiras, jogos, pinturas e até mesmo mais leituras literárias.

Esse processo de reflexão dos pontos que poderiam ser melhorados no produto pedagógico também teve contribuição da banca de qualificação da dissertação, ocorrida no final do ano de 2019. As professoras integrantes da banca sugeriram algumas modificações nesse material e no texto da dissertação. Algumas dessas modificações foram incorporadas na construção do novo produto pedagógico, tais como: a utilização de livros animados e outros recursos tecnológicos; a ênfase na alegria do negro partindo de histórias positivas que não o desumanizem; a riqueza da África; a valorização dos aspectos físicos do negro; o resgate de histórias de orgulho negro; a ênfase no letramento literário na construção da problemática da pesquisa.

### **2.3 Conquista de uma voz autoral**

Desde que ingressei no magistério sempre tive dúvidas sobre qual seria a melhor maneira de avaliar os textos escritos dos meus alunos e sobre como fazer com que imprimissem sua autoria em suas produções textuais. Foram essas dúvidas que me motivaram a propor a atividade diagnóstica em que trabalhei autobiografia e autorretrato. E foi nessa busca por respostas que descobri que eu também precisava

explorar e manifestar a minha autoria. Comecei fazendo o mesmo que propunha aos meus alunos, primeiro uma autobiografia, depois um autorretrato e depois... um poema! Sim, um poema.

Antes de mudar de escola, inscrevi meus alunos na 6ª Olimpíada de Língua Portuguesa<sup>24</sup>. Nessa época, eu trabalhava na escola rural que mencionei anteriormente e lecionava para uma classe multisseriada de 4º e 5º ano. Assim, os alunos do 5º ano, partindo das minhas orientações, poderiam escrever textos e participar da olimpíada na categoria Poema. Seguindo a ideia de passar por experiência semelhante a que seria proposta aos alunos, me aventurei na escrita de um poema. Essa escrita se deu em um momento de profunda melancolia. Nessa época, eu estava aprendendo a lidar com a maternidade e os traumas que dela resultaram. O abandono e a violência obstétrica sofridos há poucos meses me visitavam constantemente. E, num misto de raiva, dor e amor, saiu o meu primeiro poema. Mostrei apenas à minha orientadora e a um amigo, sabia que ambos iriam ficar felizes por aquele meu primeiro e tímido escrito literário da vida adulta.

É importante ressaltar que quando compus esse poema eu já conhecia conceitos de autor e autoria. Havia estudado que por trás de cada texto existe um sistema de linguagem e uma proposta de comunicação e que, quando o locutor comunica, ele faz escolhas que poderão facilitar o entendimento do seu querer-dizer, que é chamado de intuito discursivo.

Esse intuito determina a escolha, enquanto tal, do objeto, com suas fronteiras (nas circunstâncias precisas da comunicação verbal e necessariamente em relação aos enunciados anteriores) e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio. Tal intuito vai determinar também, claro, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado, dentre essas escolhas tem-se a forma do gênero em que o enunciado será estruturado. (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Como o meu gênero já estava escolhido, era necessário que em meu texto entrasse em cena minha individualidade e minha subjetividade. Por mais que existissem várias histórias de vida semelhantes à minha, foi a minha maneira de escrever e de jogar com as palavras que deu um toque de originalidade à minha

---

<sup>24</sup> A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o país. Iniciativa do Ministério da Educação e do Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Olimpíada integra as ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro. Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

escrita, tornando meu texto único. Ao escrever o poema não precisei abandonar o que queria dizer, mas sim, adaptei o que seria dito ao gênero em questão. Tentei me apropriar e dar sentido ao que pretendia comunicar, pois mesmo utilizando palavras já existentes, no meu querer dizer elas assumiram um novo sentido. Como afirma Bakhtin (1997, p. 308): “As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários”.

Esse poema (APÊNDICE C), escrito para ser lido por poucos interlocutores, ganhou visibilidade maior do que o esperado. A convite de minha orientadora, publiquei no Jornal Universitário do Pampa (JUNIPAMPA)<sup>25</sup>, no dia 12 de maio de 2019 – Dia das Mães. Ao compartilhá-lo em uma de minhas redes sociais, fiquei feliz com sua repercussão. Pois, escrever e mostrar para um público maior foi uma forma de colocar para fora minhas angústias, meus medos, meus traumas e também de saber que é possível uma pessoa anônima, como eu, escrever algo autoral e que vá de algum modo causar efeitos em quem ler. Foi assim que passei a explorar minha escrita literária.

No mesmo ano, fiquei sabendo de um concurso de poemas promovido pelo Serviço Social do Comércio – SESC, em parceria com a 22ª Feira do Livro de Bagé. Inscrevi outro poema. Como já havia aprofundado os estudos sobre autoria e também estava imersa no conceito de escrita criativa, este segundo poema foi escrito de maneira mais hábil. Não deixei de colocar nele meus sentimentos e sensações, porém, por saber que iria ser avaliado por uma comissão julgadora, fiquei um pouco presa à parte estética. No entanto, ele foi premiado com o primeiro lugar da categoria adulto. Foi outra alegria receber essa notícia.

Meus escritos não pararam por aí, além de seguir fazendo o mesmo que propunha aos meus alunos, como o perfil de personagem no projeto-piloto, também escrevi um conto no ano de 2020. Esse conto não foi escrito pensando em qualquer concurso, até porque foi o primeiro texto desse gênero que escrevi. Ele surgiu em um momento de aflição. Eu estava tentando dar prosseguimento na escrita da dissertação, mas as palavras não vinham. Aproveitei e coloquei toda aquela angústia

---

<sup>25</sup> O JUNIPAMPA é um espaço para expressão informativa, crítica e artística. Foi criado por acadêmicos, docentes e técnicos da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Bagé, a fim de difundir informações e discussões de interesse acadêmico, além de ampliar e fortalecer a interação entre Universidade e comunidade. Fonte: <http://junipampa.info/quem-somos/>

no papel. Mandei para uma amiga que gostou e me incentivou a inscrevê-lo em algum concurso literário. O conto foi aceito para publicação em uma antologia escrita apenas por mulheres e chamada “O amor nos tempos de lonjura”. A publicação, ainda sem data definida, será em formato digital e disponibilizada gratuitamente.

Além de explorar minha autoria, produzir textos literários fez eu me interessar em ler textos literários. A partir dessas leituras tive novas ideias, construí outros sentidos e melhorei minha forma de escrever. Procurei aperfeiçoar e construir o meu estilo próprio, tornando-o diferente, e tentando mostrar para o meu interlocutor que meu texto possuía singularidade, já que, como indica Possenti (2002, p. 121), “há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto”.

Foi nesse movimento de busca por autoria (e para além da autoria no campo literário) que descobri, também, minha autoria como professora-pesquisadora. De forma gradual, desenvolvi minha escrita acadêmica, tanto no que se refere à produção desta dissertação quanto ao desenvolvimento do produto pedagógico. Passei a me apoderar dos meus escritos e eles a me representarem. Já que, como reflete Evaristo (2007, p. 21):

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. [...] A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Essa conquista de escrita “insubordinada” me proporcionou mobilizar o meu processo de criação de sentidos. Por consequência, como contei no início desta seção, “abri os olhos” para a opção pelo método autoetnográfico, que veio como uma possibilidade de escrever minha pesquisa de uma maneira que me pareceu mais honesta, verdadeira e original. Ademais, o processo de construção da minha autoria favoreceu a busca por estratégias que viessem a responder a minha pergunta central de pesquisa<sup>26</sup>, pois acabei vivenciando na prática o poder do letramento literário na construção de sentidos.

---

<sup>26</sup> Como promover uma educação antirracista através do letramento literário?



A partir dessas experiências, desenvolvi, juntamente com minha orientadora, um produto educacional que nomeei *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*. No próximo capítulo, explico como se deu o meu engajamento na educação antirracista, trago também algumas ideias que facilitam a compreensão da temática, além de considerações sobre letramento literário e literatura infantil.

### 3. CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Para abrir este capítulo trago uma das minhas primeiras (e principais) referências sobre educação antirracista: Ribeiro (2019). Apesar de sempre ter trabalhado com as questões étnico-raciais em sala de aula, o contato com a obra desta pesquisadora negra e mestra em filosofia me proporcionou, além de apropriação do termo “educação antirracista”, apropriação do conceito – que envolveu também a busca por outros pesquisadores no assunto. O *Pequeno Manual Antirracista* foi o segundo livro que li de Ribeiro, o primeiro foi *Lugar de Fala*. Realizei a leitura de ambos em 2020. Motivada pelas indicações da banca de qualificação (no final de 2019) e pelo frenesi das discussões sobre racismo e representatividade negra, tão frequentes no ano de 2020, o contato com este material não foi mera coincidência. Além do mais, *Pequeno Manual Antirracista* está na efervescência das obras mais lidas pelos brasileiros, ficando em primeiro lugar no ranking de livros vendidos em 2020, e, obtendo ainda, dada a sua importância, o Premio Jabuti 2020<sup>27</sup>, na categoria Ciências Humanas. Nas palavras da autora, o objetivo do pequeno manual é:

Apresentar alguns caminhos de reflexão – recuperando contribuições importantes de diversos autores e autoras sobre o tema – para quem quiser aprofundar sua percepção de discriminações estruturais e assumir a responsabilidade pela transformação de nossa sociedade. Afinal o antirracismo é uma luta de todas e todos. (RIBEIRO, 2019, p. 15).

Esse livro é para aqueles que buscam informar-se sobre o racismo – e como combatê-lo, mostrando que as práticas antirracistas podem fazer parte das nossas atitudes cotidianas. Por esta obra ser de suma importância para a compreensão desta dissertação, trago a seguir alguns pontos que considere mais relevantes da resenha que fiz sobre a mesma<sup>28</sup>. Porém, sinalizo que esta síntese não tem a pretensão de substituir a leitura completa do livro, mas sim, promover uma aproximação do leitor (desta dissertação) com a temática e com meu ponto de vista sobre ela. A partir desta descrição proponho ainda, fortalecer e inspirar a busca pela prática antirracista, que, como aponta Ribeiro (2019), “é uma luta de todas e todos”.

---

<sup>27</sup> Criado em 1958 e outorgado anualmente pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), o Prêmio Jabuti é o mais tradicional e prestigiado prêmio do livro do País, conferindo aos vencedores o reconhecimento do leitor e da comunidade intelectual brasileira. É organizado por uma Comissão e por um Conselho Curador, indicados pela CBL. Fonte: <https://www.premiojabuti.com.br/historia/>

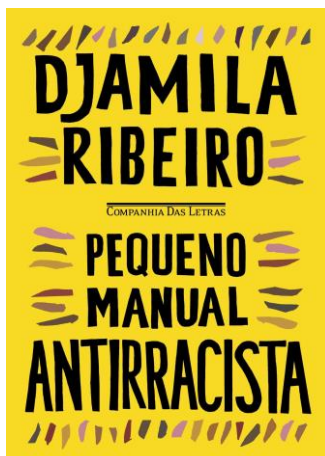
<sup>28</sup> A resenha completa pode ser encontrada no APÊNDICE D.

Assim, na primeira parte deste capítulo, trago a resenha do livro *Pequeno Manual Antirracista* (RIBEIRO, 2019). Na segunda, explico os conceitos de raça e racismo, essenciais para uma compreensão mais concisa da temática. Na terceira, reflito sobre o papel da escola na perspectiva da educação antirracista, para então contextualizar historicamente a instituição da lei 10.639/03 e sua importância na educação para as relações étnico-raciais na esfera escolar. Já na quarta parte, trago considerações sobre letramento literário, sequência básica de Cosson (2014) e literatura infantil. Na quinta e última parte, encerro o capítulo refletindo sobre como promover uma educação antirracista através da literatura.

### 3.1 Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro

Já nas primeiras páginas da obra, a autora nos ensina que a população negra foi “escravizada” e não “escrava”, pois o termo “escrava” traz uma conotação de algo natural, ocultando que esse grupo teria sido forçado a tal condição. Dando continuidade, ressalta que as nuances que abarcam esse tipo de compreensão são difíceis de serem percebidas e que esse processo envolve uma revisão crítica profunda de nossas percepções. Um primeiro ponto para isso acontecer é trazer à tona o debate sobre o racismo estrutural no Brasil, relacionando escravidão e racismo e mapeando suas consequências.

Figura 9 - Capa do Pequeno Manual Antirracista



Fonte: google.com (2020)

Ribeiro (2019, p. 12) define racismo por “um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo”, nesse sentido, “o racismo

não é um posicionamento moral ou individual, mas um problema estrutural.” (p. 12). Com essa explanação, refletimos o racismo enquanto processo histórico, social e cultural e conseguimos pensar os reflexos desse sistema de opressão na atualidade. Somos desafiados pela autora a não nos intimidarmos na luta contra o racismo, pois a prática antirracista é urgente e se dá nas pequenas atitudes, além, é evidente, de ser uma luta de todos.

A filósofa propõe que para entender a experiência racista em nosso país é importante diferenciá-la de outras experiências conhecidas, pois o racismo no Brasil tem suas peculiaridades: é marcado pelo não dito, pelo silêncio, que confunde os brasileiros. Por isso, alega que é preciso identificar os mitos que circulam e que fundam o sistema de opressão existente em nosso país. A autora ressalta que é importante não romantizar as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia. Aponta que é necessário nomear as opressões, pois não podemos combater o que não tem nome: “Não tenha medo das palavras ‘branco’, ‘negro’, ‘racismo’, ‘racista’... A palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos – mais grave é não reconhecer e não combater a opressão.” (p. 21).

Sobre enxergar a negritude, Ribeiro lembra que por volta dos seis anos de idade passou a entender que o fato dela ser negra era um problema para a sociedade, pois ao ingressar na escola, começou a escutar alguns xingamentos racistas e ter problemas com a autoestima. Recorda que, por não ser branca, ou seja, por não estar dentro do “padrão ideal”, o padrão das culturas europeias, era vista como errada. A autora pontua que esta divisão social existe há séculos, e que a falta de reflexão sobre o tema constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Assim, essa violência se torna comum por ser naturalizada.

Trazendo discussão importante sobre os privilégios da branquitude, diz que é necessário que as pessoas brancas pensem sobre o lugar social em que ocupam e questionem, por exemplo, “por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor.” (p. 33). Não se trata de se sentir culpado por ser branco, mas de responsabilizar-se e passar a agir. Propõe ainda que “todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações

que mudem essa realidade.” (p. 32). Assim, somos lembrados que este não é um debate individual, mas estrutural. O racismo é algo que está em nós, pois fomos criados em uma sociedade racista e devemos sempre lutar contra ele.

Ribeiro assegura que o racismo é cúmplice da violência e que devemos estar atentos e não nos calarmos diante de situações racistas. É necessário agir. Temos que entender que a linguagem é carregada de valores sociais e que é preciso que deixemos de lado o uso de expressões racistas. Na perspectiva da educação antirracista, propõe que é imprescindível que conversemos em casa com a família e com os filhos, além de apresentarmos para as crianças obras infantis que tragam personagens negras que fogem de estereótipos.

Outro ponto importante na luta antirracista é nos informarmos, apoiarmos e prestigiarmos políticas educacionais afirmativas e de promoção da diversidade, bem como institutos de pesquisa e de desenvolvimento de políticas e candidatos que defendem políticas públicas efetivas e transformadoras, pois embora as desigualdades entre negros e brancos ainda sejam enormes, políticas públicas mostraram que tem um potencial transformador na área. Sobre o caso das cotas raciais, Ribeiro conta que ao serem implementadas essas políticas trouxeram grandes avanços para o saber do país. Para embasar sua fala, traz dados de pesquisas que apontam uma menor evasão e um desempenho similar ou superior dos alunos cotistas em relação aos alunos não cotistas. Ela também traz à baila a romantização de casos de pessoas negras que apesar de grandes dificuldades conseguiram obter um diploma ou passar em um concurso público. Esses casos não deveriam ser utilizados como exemplos que justifiquem estruturas desiguais, pois “a cultura do mérito, aliada a uma política que desvaloriza a educação pública, é capaz de produzir catástrofes.” (p. 48).

Uma estratégia muito importante apresentada por ela é a de que leiamos mais autores negros. Esse é o momento em que paramos para refletir sobre quais autores negros nós conhecemos e lemos. Para quem está engajado na luta antirracista, o contato com esses autores e autoras, com certeza é mais próximo. Os demais podem questionar: Mas existem autores negros? Ribeiro, responde: Sim, existem! Porém são evidentes os sinais de apagamento da produção negra. “O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos.” (p. 64). A pesquisadora nos lembra que os negros são a maioria da população e que, portanto, suas produções devem ser lidas, debatidas e citadas. No seguimento de suas ideias,

propõe que devemos questionar a cultura que consumimos. Para tanto, traz necessária explicação sobre apropriação cultural, que é aquela que denuncia o quanto as culturas negras e indígenas foram expropriadas e apropriadas historicamente. Nesse sentido, nos faz pensar “que o interesse pela cultura de certos povos não caminha lado a lado com o desejo de restituir a humanidade de grupos oprimidos.” (p. 70).

Na sequência, temos mais uma discussão importantíssima, dessa vez sobre a luta feminista negra: a ultrassexualização das mulheres negras. Ancorada na construção do imaginário coletivo brasileiro desde o período colonial, “que via os corpos negros como violáveis” (p. 83), a autora fala sobre o enquadramento das mulheres negras no estereótipo de mulheres “lascivas”, fáceis” e “naturalmente sensuais”. Estereótipo este que serve para justificar abusos, já que mulheres negras são as maiores vítimas de violência sexual no Brasil. “Essa sexualização retira a humanidade das mulheres, pois deixam de ser vistas com toda a complexidade do ser humano.” (p. 85). A autora fala ainda sobre a importância do amor na vida dessas mulheres, sobretudo o amor-próprio.

Passando para outro ponto, que é o combate a violência racial, temos um panorama do número de assassinatos no Brasil, onde as vítimas em sua maioria tem a pele negra. Ficando evidente “que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens.” (p. 94). Ao nos lembrar sobre um caso muito violento e de grande comoção nacional, em que um homem negro foi executado por agentes do Exército, no Rio de Janeiro, no carro em que estava com a sua família, Ribeiro lamenta que infelizmente o debate só ganha visibilidade quando um caso desses chega aos noticiários e o que a maioria das pessoas que se manifestam contra esse “absurdo” ignoram que não é um fato isolado “ele integra uma política de segurança pública voltada para a repressão e o extermínio de pessoas negras, sobretudo homens.” (p. 95). Ribeiro propõe que questionemos por que não se dá o mesmo valor quando o sangue derramado é negro.

A última parte do livro, intitulada “Sejamos Todos Antirracistas”, vem como um reforço a tudo o que foi dito anteriormente. Em poucos parágrafos, a autora finaliza dizendo que é preciso acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e que a prática de pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. Assim, “pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão

que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los” (p. 90).

O *Pequeno Manual Antirracista* aborda de maneira didática questões importantes para que se compreenda e se engaje na luta antirracista em nosso país. Em onze significativos e concisos capítulos, Ribeiro traz exemplos e dados de pesquisas que facilitam e subsidiam a compreensão da temática, bem como se ancora em importantes autores no desenvolvimento de suas ideias. A linguagem utilizada por ela também torna acessível e didático o conteúdo da obra, facilitando assim a interação com o leitor, que poderá, a partir dos apontamentos propostos, produzir sentidos interpretativos próprios que envolvam maior criticidade no que diz respeito ao reconhecimento do racismo enquanto estrutura e a assunção da responsabilidade na transformação de uma sociedade que produz muitas desigualdades em uma sociedade mais justa.

Como foi dito na introdução deste capítulo, esta obra serviu de base para a compreensão teórica inicial da temática. No entanto, fez-se necessário alargar o aporte científico, de maneira a fortalecer e aprofundar o debate. Nesse sentido, apresento a seguir os conceitos de raça e racismo, estruturantes na compreensão da educação antirracista.

### **3.2 Raça e racismo**

Traremos, agora, um panorama dos conceitos de raça e de racismo, fundamentais para a compreensão do debate antirracista. Inicialmente, vejamos o conceito de raça, que, como aponta Munanga (2004), primeiramente foi usado na Zoologia e na Botânica para classificar espécies animais e vegetais. Mas, foi nos séculos XVI-XVII, que o conceito de raça passou a ser utilizado nas relações entre classes sociais, na França, com o mesmo objetivo de raças “puras”, utilizado anteriormente na Zoologia e na Botânica, a fim de legitimar a supremacia de uma classe sobre a outra, sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a classes diferentes.

Almeida (2019) também faz um levantamento do conceito de raça na história, indicando que no século seguinte - XVIII, denominado Século das Luzes, o projeto iluminista de transformação social e busca pela razão impulsionou à construção de um saber filosófico que trazia como seu principal objeto a observação do homem em

seus múltiplos aspectos. A partir desse pensamento, surge a comparação e, posteriormente, a classificação dos grupos humanos com base em suas características físicas e culturais, inclusive, a distinção entre civilizado e selvagem. E foi com o objetivo de levar a civilização para onde ela não existia que houve um processo de destruição e morte, que ficou conhecido por colonialismo. Já no século XIX, com o surgimento do espírito positivista, foram estabelecidos alguns critérios de semelhança e diferença humanas.

A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas (determinismo biológico) ou condições climáticas e/ou ambientais (determinismo geográfico) seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes “raças”. Desse modo, a pele não-branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. (ALMEIDA, 2019, p. 29).

Esse reforço científico à época serviu como apoio ideológico para manutenção da opressão colonial, mesmo depois do período de escravidão. Assim, Almeida (2019) conclui que, por sua configuração histórica, o conceito de raça é regulado a partir de dois registros básicos interligados: característica biológica e característica étnico-racial. No século XX, pondera Munanga (2004), com os avanços realizados no âmbito da biologia, foi possível constatar que, do ponto de vista biológico e científico, as raças não existem. Porém, embora se concorde com essa inexistência de determinações biológicas ou culturais no sentido de hierarquizar as chamadas raças, a utilização do termo na atualidade<sup>29</sup> mantém, se, baseando-se numa interpretação social e política (ALMEIDA, 2019; FRANCISCO JUNIOR, 2008; GOMES, 2005; MUNANGA, 2004), já que, na sociedade brasileira, a discriminação racial e o racismo foram construídos não apenas por aspectos culturais dos diversos grupos, mas também pelos seus aspectos físicos.

Agora que já temos uma definição do conceito de raça, passaremos ao conceito de racismo, que surgiu a partir da racialização biológica explicada acima. Ele está entranhado nas relações de poder e de dominação e atinge grupos étnico-raciais que sofrem opressão sistêmica em relação ao grupo ou ideologia dominante. Como indica Almeida (2019, p. 32):

---

<sup>29</sup> Sobre a ressignificação do termo ao longo da história, Munanga (2019, p.15) reflete que “como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial”.



O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender ao grupo racial ao qual pertençam.

A discriminação racial se refere então às diferentes formas de tratamento que as pessoas pertencentes a grupos raciais específicos sofrem, demonstrando as circunstâncias de privilégios do grupo dominante sobre o grupo subalternizado, que se manifestam nos espaços econômico, político e institucional. Almeida (2019, p. 47) traz a concepção de racismo estrutural, que está ligada ao conceito de racismo institucional, já que “as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social”, concedendo privilégios a determinados grupos de acordo com a raça. Assim, o racismo é produto da estrutura da sociedade que estabelece e normatiza padrões e regras baseados em princípios discriminatórios de raça, ou seja, “as instituições são racistas, porque a sociedade é racista” (p. 47). Corroborando com esse pensamento, Cavalleiro (2005, p. 67) aponta que:

A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda a sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial. Esse quadro vai além da violação individual. Em termos coletivos, remete ao cotidiano da população negra, no qual a cor acaba por explicar parte significativa das desigualdades encontradas nos níveis de renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência, etc.

O racismo é, portanto, parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática. É a partir da compreensão do seu conceito que podemos pensar na adoção e no incentivo de práticas antirracistas. Também é importante pensarmos que, na medida em que percebemos a ordem racista que estrutura a sociedade, nos tornamos ainda mais responsáveis no combate às práticas discriminatórias e preconceituosas. Por conseguinte, não podemos nos calar diante delas, visto que o silêncio (ALMEIDA, 2019; RIBEIRO, 2019) serve de dispositivo de manutenção do racismo.

### 3.3 A escola e a educação antirracista

A escola, depois da família, é uma das primeiras instituições sociais em que a maioria da população tem acesso quando criança. Esse ambiente reproduz e dissemina ideologias e conceitos que refletem como a sociedade está estruturada, mas pode ser também um espaço de transformação. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, lei suprema e que serve de parâmetro a todas as demais espécies normativas, garante a educação formal como um direito de todo cidadão brasileiro, independente do seu pertencimento racial, e, mais ainda, garante, nesse âmbito, igualdade de condições, padrão de qualidade e valorização da diversidade cultural presente na sociedade (CAVALLEIRO, 2005). Porém, apesar das prescrições legais, o tratamento que a escola tem dado a essas questões parece ser outro, principalmente no que tange às diferentes identidades, à diversidade, à sexualidade, à cultura, às relações raciais, entre outras. Como ajuíza Cavalleiro (2005, p. 68):

O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra.

Apesar de essa reflexão datar de quase duas décadas, percebe-se que o cotidiano escolar ainda é marcado por práticas discriminatórias e preconceituosas que refletem a realidade do negro no Brasil - que ainda está condicionado a percepções negativas de sua intelectualidade, reforçando a ideia de comportamento racializado. Francisco Junior (2008) aponta que devido à grande disparidade de exigências no que diz respeito ao objetivo primordial da escola, seja ele para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, seja para a formação de cidadãos críticos que venham a atuar e intervir no mundo,

[...] a escola aceita, assume e consolida as desigualdades existentes na sociedade, sejam elas de ordem social, cultural ou étnico-racial. Assumindo-se a ideia de que a escola é igual para todos, implicitamente se assume também que cada indivíduo chega onde sua capacidade e esforço pessoal lhe permitem, sendo ignorados os pontos cruciais de desigualdades impostos pela sociedade. (FRANCISCO JUNIOR, 2008, p. 403).

Dessa forma, o sistema educacional assegura aos estudantes negros um tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir o seu sucesso escolar e/ou a sua permanência na escola. Novamente, retoma-se a ideia de que o racismo no Brasil é produto da estrutura da sociedade, estando, assim, intrinsecamente ligado às instituições sociais às quais fazemos parte. A escola, portanto, reproduz a lógica da sociedade, em que o racismo (ALMEIDA, 2019) não é apenas um ato discriminatório ou um conjunto de atos, mas um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. Diante deste cenário, que mesmo com a adoção de medidas legais por parte do Estado brasileiro apresenta ineficácia no tocante à educação, Cavalleiro (2005, p. 70) indica que “como um grande desafio, impõe-se a elaboração e a implementação de instrumentos que visem à efetiva erradicação das desigualdades entre os grupos raciais na sociedade brasileira como um todo e no sistema de ensino em particular”.

Contribuindo à discussão, Cavalleiro (2005) realizou um estudo que buscou caracterizar as principais formas de racismo, discriminação racial e pluralismo cultural presentes nas práticas educativas e na vida cotidiana de algumas escolas da região urbana do município de São Paulo. O estudo evidenciou que os envolvidos no processo de escolarização apresentavam um pensamento orientado e influenciado pela estrutura racial da sociedade, segundo a qual negavam a existência do racismo, bem como não reconheciam como prejudiciais os seus efeitos, tanto para pessoas negras quanto brancas, além de não se buscarem estratégias de participação e valorização da criança negra, mesmo quando se reconhecia que esta era discriminada no ambiente escolar. Dentre os resultados obtidos pela autora, destaca-se importante reflexão, que indica que:

[...] essa cultura escolar acaba por oprimir e excluir determinadas crianças de maneira sistemática. Oprime, sobretudo, porque lhes torna inferiores nas relações com outras crianças. Exclui quando silencia diante das agressões presentes no seu espaço físico. Esse silêncio opressor e excludente revela a não-importância dada a essa temática no cotidiano escolar. (CAVALLEIRO, 2005, p. 100).

Diante dessas constatações, fica evidente que a ideia de democracia racial foi inculcada e aceita como verdadeira pela população brasileira, sendo introjetada através de diferentes mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos. Contudo, contribuições

como o estudo de Cavalleiro (2005) - entre outros, à atuação do movimento negro e outros seguimentos da sociedade na construção de um debate político sobre a situação do negro no Brasil, têm comprovado a existência do racismo, bem como a desigualdade entre negros e brancos no contexto da escola. Tais iniciativas colaboram, assim, para superar o mito da democracia racial, e, de forma significativa, para uma maior preparação dos professores diante de desafios dessa natureza (GOMES, 2005; SOUSA, 2005), em que é necessário investir no potencial transformador da educação

Construir práticas pedagógicas e criar estratégias de promoção da igualdade racial são ações que devem fazer parte do compromisso dos educadores, assim como o combate a preconceitos e discriminações. Nesse caminho, é importante lembrar que “o silêncio é cúmplice da violência” (RIBEIRO, 2019, p. 38), pois “dificulta a reflexão das crianças sobre as relações raciais no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, sobre o próprio pertencimento racial” (CAVALLEIRO, 2005, p. 99). Nesse sentido, Cavalleiro (2001, p. 158) elenca características de uma educação antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos pertencentes a grupos discriminados.

É necessário que os educadores, mais do que reconhecerem o racismo e se posicionarem contra ele, se engajem na luta antirracista, apresentando e criando condições dignas e oportunidades iguais para todos os seus alunos e pensando o ambiente escolar como um potencial espaço para a realização de um trabalho que possibilite o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças.

Contribuição importante para o debate é o estudo e a efetiva implementação da lei 10.639/03, que, conforme veremos no próximo tópico, surgiu a partir das lutas

antirracistas dos movimentos sociais negros, dando seguimento à proposta de construção de um ensino que reconheça as injustiças e discriminações raciais contra negros, incorpore e valorize a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil.

### **3.3.1 Lei 10.639/03**

A versão histórica eurocêntrica delineou o conhecimento produzido e difundido nas escolas brasileiras por muitos séculos. Nesse período, era o próprio ensino que excluía as formas culturais e experiências sociais dos povos africanos em nome da supremacia europeia. África e africanos apareciam nos conteúdos escolares enfatizando-se apenas o uso de mão de obra escrava no processo de exploração econômica da América. O resultado de tudo isso foi a difusão de um conhecimento que abandonava o foco na produção cultural e material desses povos, incluindo a ideia de negros escravizados como um único povo, apagando, assim, a ampla variedade da composição étnica africana. Apesar desse contexto histórico, social, cultural e político marcado por séculos,

os negros e negras atuaram e atuam das mais diversas maneiras na busca de uma digna inserção na sociedade brasileira. Dentre estas maneiras, destacam-se: as múltiplas formas de resistência durante o regime escravista, as organizações negras antes, durante e após a abolição, a busca por um lugar social e político do povo negro após a proclamação da república e nos períodos do Estado autoritário e a luta pelo direito à cidadania para a população negra no processo de democratização do país, a partir dos anos 80. (GOMES, 2010, p. 99).

Dessa forma, é na década de 80 que movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, como o Movimento Negro, e outras organizações políticas e culturais brasileiras procuraram problematizar e trazer novas formas de atuação e reivindicação política, pressionando o Estado sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país (GOMES, 2010; PEREIRA, 2017; SANTOS, 2005). Após esse período, houve muitas lutas e tensões políticas em prol de uma educação que superasse o racismo na escola brasileira.

Pesquisas oficiais realizadas no final dos anos 90, principalmente a investigação realizada em 1999 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), revelaram a persistência da desigualdade social na escolarização dos negros

brasileiros. Esses dados demonstraram a necessidade em se adotar ações afirmativas na tentativa de reparação de injustiças e desigualdades sociais. Um dos resultados dessa nova postura política foi a implementação da lei 10.639/03, que apresentou um novo cenário no ensino brasileiro, de modo que deu-se uma preocupação mais incisiva com o desenvolvimento de estratégias de ensino voltadas para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Em 9 de janeiro de 2003, entrou em vigor a lei em questão, que alterou as diretrizes e bases da educação brasileira. Desde aquele ano, tornou-se obrigatória a presença dos temas de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Tal lei alterou o artigo 26 da LDB, com a seguinte prescrição:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Nesse sentido, ampliaram-se as reflexões sobre o tema, produzindo-se material didático e formações docentes que atendessem às novas exigências, proporcionando o reconhecimento da participação e da contribuição dos afro-brasileiros em nossa sociedade. Esses materiais também passaram a estimular o fim de preconceitos e discriminações contra negros. A inauguração dessa lei no contexto do país foi um grande avanço na busca por reconhecimento e valorização do povo negro, mas uma lei não resolve os problemas por si só. Desde que entrou em vigor, em 2003, esforços para sua efetiva implementação têm sido feitos. Porém, como afirma Pereira (2017, p. 29):

Há muitos outros desafios e dificuldades diante desse processo, questões que vão desde as condições infra-estruturais e de tempo nas escolas até a própria negação da importância de se trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira por parte de professores, diretores ou mesmo de pais e alunos.

Há, portanto, a necessidade de dar continuidade a esse trabalho, de modo que haja a implementação de fato da lei. Isso implica uma mudança conceitual na concepção dos alunos, professores e sociedade sobre o tema, buscando-se estratégias para proceder a essa mudança. Complementando as ideias de Pereira (2017), dialogamos com Gomes (2010), que reflete:

Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita a professores e professoras que assumam publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores(as) negros(as). (GOMES, 2010, p.103).

Nesse sentido, cabe à escola o desafio de realizar uma revisão de postura, valores, conhecimentos e currículos na perspectiva étnico-racial brasileira. É preciso fazer mais para construir a igualdade no que se refere à apropriação, pelos brasileiros, de sua história. Faz-se necessário o reconhecimento da diversidade do povo brasileiro, da riqueza cultural proveniente dessa diversidade e da especificidade da formação da população brasileira. A busca por estratégias escolares de apoio à implementação da lei 10.639/03 é uma das motivações desta dissertação. Pensando em práticas pedagógicas que viessem a aproximar nossos pequenos alunos da discussão antirracista, propomos uma tomada de consciência a partir do letramento literário, já que, além do fato das crianças demonstrarem apreço pela literatura infantil, esse caminho pode ajudar na construção de sentidos relativos à temática pelo viés da arte.

Uma das obras<sup>30</sup> que selecionamos para compor nossa proposta pedagógica fez parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Este programa, que esteve em vigor por 17 anos (1997 a 2014), e se configurou como o primeiro programa de incentivo à leitura que manteve continuidade como política pública, teve por objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de obras de literatura, de pesquisa e de referência (BERNARDES, 2018; RORATTO, 2018).

Com o intuito de usufruir do acervo literário que a escola dispunha em sua biblioteca, ao realizar nossa seleção, buscamos por obras de literatura infantil que

---

<sup>30</sup> *Obax*, escrita e ilustrada por André Neves - PNBE/2012.

fossem indicadas aos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) e que pudessem contribuir para a educação das relações étnico-raciais e para a implementação da lei 10.639/03.

A obra por nós selecionada fez parte do PNBE 2012, que ainda não tinha em seu critério de seleção, livros que contemplassem a temática da diversidade, inclusão e cidadania, e que promovessem ações que buscassem desenvolver valores, práticas e interações sociais. Segundo Bernardes (2018), esses critérios só passaram a integrar a seleção de obras que viriam a compor o PNBE Temático 2013, que também determinava a exclusão de qualquer livro que apresentasse conteúdos racistas, preconceituosos ou discriminatórios. Bernardes (2018, p. 57) aponta ainda que:

A intenção foi possibilitar o acesso a livros que auxiliassem no reconhecimento e na valorização da diversidade humana para alunos e professores dos anos finais dos ensinos Fundamental e Médio. Foram estabelecidos nove temas para contemplar as especificidades dos povos indígenas, quilombola, campo, jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade social e ambiental, educação especial, relações étnico-raciais e juventude, formados por 45 títulos, para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar.

No ano seguinte - 2014, último ano de atuação do programa, o PNBE distribuiu livros de Literatura Infantil e Juvenil para as instituições de Educação Infantil, escolas dos anos iniciais do EF e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A distribuição dos acervos de literatura ocorria da seguinte forma: nos anos pares eram distribuídos livros para as escolas de educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do EF e EJA. Já nos anos ímpares, a distribuição ocorria para as escolas dos anos finais do EF e EM.

Trouxemos esse breve panorama da seleção e distribuição de livros por parte do PNBE com o propósito de contextualizar nossa opção em trabalhar com pelo menos uma obra integrante dessa importante política pública de leitura para a literatura (BERNARDES, 2018). Nesse sentido, não está em questão o julgamento das ações e escolhas do programa, porém, entendemos como tardia a seleção e inclusão explícitas de livros que viessem a “contribuir para a formação de uma cultura cidadã e a afirmação de valores que se opunham a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão”, como está descrito na apresentação do PNBE Temático<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/399-apresenta%C3%A7%C3%A3o>



Contudo, ressaltamos que a implementação da lei 10.639/03 parece ter influenciado, de maneira implícita, na escolha de algumas obras que compuseram o PNBE em anos anteriores ao primeiro PNBE Temático. Exemplo disso pode ser a escolha de *Obax* (PNBE 2012) - de texto e ilustrações de André Neves. Essa obra vencedora de prêmios nacionais e internacionais, mais do que abordar a temática das africanidades, traz elementos culturais e estéticos que reconhecem e valorizam a existência da cultura africana. Ademais, as experiências e vivências da protagonista, que, a partir da magia das suas histórias, transforma as pessoas de sua aldeia e a si mesma, oportunizam inúmeras situações de aprendizagem, que, dependendo dos encaminhamentos dados, podem levar à construção de sentidos pelo viés da educação antirracista.

Diante do exposto, no próximo tópico, trazemos algumas considerações que visam contribuir com a reflexão sobre a construção de sentidos através do letramento literário e por meio da literatura infantil.

### **3.4 Letramento literário e literatura infantil**

Em um primeiro momento julgamos necessário fazer uma breve definição do conceito de letramento para a *posteriori* discutirmos letramento literário e literatura infantil. A partir do século XX, o conceito de letramento (PAULINO; COSSON, 2009) apresenta dois eixos de definição: o primeiro é aquele que advém da palavra inglesa *literacy*, que passa a designar a habilidade de ler e escrever, que vem a ser o que chamamos de alfabetização (PAULINO; COSSON, 2009; SOARES, 2017). O segundo eixo surge nas décadas de 1970 e 1980 e o termo letramento deixa de ser relacionado à habilidade ou competência individual de ler e escrever e passa a ser pluralizado como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Essas práticas envolvem as capacidades e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativos ao uso da escrita em contextos e meios específicos. Adere-se à ideia de que não basta alfabetizar, é preciso atingir o letramento.

A professora e pesquisadora Magda Soares, que é referência brasileira nos estudos de alfabetização e letramento, partindo desta concepção, traz a seguinte definição: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2017, p.18).

O processo de letramento envolve apropriar-se de uma nova condição, ou seja, tornar-se usuário efetivo da língua, como leitor e produtor de textos, sabendo selecionar o que é de seu interesse de acordo com suas intenções (interagir com o outro, orientar-se, informar-se, etc), ou seja, expressar-se, adequando a comunicação escrita aos diferentes contextos e condições de produção da vida. E como consequência disso, tornar-se capaz de agir para transformar relações e práticas sociais. Soares (2017) sugere que para colocar os alunos “em estado de letramento” os professores podem avaliar os procedimentos de busca de sentido que os alunos já utilizam e incorporá-los às práticas da sala de aula, bem como contribuir com o ensino de outros procedimentos que venham a favorecer a competência discursiva dos alunos.

Indicado o conceito de letramento, seguimos para o de letramento literário, que está ligado a este segundo eixo de definição da concepção de letramento. O letramento literário, nesse viés, integra-se ao plural dos letramentos e se insere no fazer sentido do mundo e na leitura crítica da sociedade (PAULINO; COSSON, 2009). Porém, seu diferencial está no uso singular da escrita, que parte do letramento feito com textos literários e conduz a uma apropriação da palavra a partir dela mesma, proporcionando um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita. O letramento literário demanda um processo educativo que vai além da simples prática da leitura de textos literários. Para que ele se efetive, faz-se necessário um encaminhamento metodológico específico para as práticas de leitura. Desse modo, justifica-se, a necessidade da escola para a sua concretização. (COSSON; JUNQUEIRA, 2011).

Por carregar essa singularidade, o letramento literário é definido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, o letramento literário é compreendido mais do que a habilidade de ler textos literários, mas como um ato contínuo do leitor em relação ao universo literário. E vai além de um saber que se adquire sobre literatura ou textos literários, trata-se de uma experiência de dar sentido ao mundo por meio das palavras. Nessa experiência, o leitor transcende tempo e espaço e entrelaça os caminhos da leitura com os caminhos da sua vida, e, mais ainda, tem a oportunidade de extrapolar, ampliando significados e construindo sentidos. É uma relação íntima entre o texto e a subjetividade de quem dele se apropria.

Nesse processo, faz parte o constante estado de transformação da aprendizagem, que não termina na escola, mas sim nos acompanha por toda a vida, renovando-se a cada leitura de uma obra significativa. A forma como iremos nos apropriar e transformar aquilo que recebemos da literatura dependerá tanto do que está dito (em um texto literário) quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. Assim, a maneira como cada leitor irá incorporar essa experiência será pessoal e única.

[...] cada leitor tem seu universo literário, ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário. [...] Trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas um repertório cultural que proporciona uma forma singular - literária - de construção de sentidos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Depreende-se disso que a leitura é determinada por uma série de fatores, como as experiências vivenciadas por cada leitor, suas expectativas e interesses, a situação e o local em que se encontra quando lê, entre outros. Esses fatores podem influenciar diferentes interpretações sobre um mesmo texto. Isso não quer dizer que não haja marcas no próprio texto que apontem para as possibilidades de sentido criadas pelo autor, mas significa que elas não são absolutas na constituição do significado que o leitor atribui ao texto.

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos. (LARROSA, 2002, p. 133).

A literatura permite que o leitor viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade (PAULINO; COSSON, 2009). Essa experiência é fortalecida pelas múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, o que proporciona uma forma singular de dar sentido ao mundo. Larrosa (2002) nos indica que essa construção de sentido não é a mesma que a crítica literária tradicional e os aparatos pedagógicos nos inculcaram, que seria a de que o sentido estaria nas coisas que o texto representa ou mesmo nas ideais que ele transmite, pois

nesse caso o sentido estaria fora do texto, ainda que fosse capturado a partir dele. Nas palavras do autor, a experiência da leitura

não seria fazer com que o texto assegurasse seu sentido no mundo (nesse mundo feito de coisas, ideias etc), mas sim fazer com que o mundo suspenda por um instante seu sentido e se abra a uma possibilidade de re-significação. (LARROSA, 2007, p. 146).

Em se tratando da experiência de leitura de obras literárias na escola, Cosson (2014), aponta que a primeira ação do professor é conferir se o aluno leu efetivamente o texto, depois ele busca ampliar essa primeira leitura pelas outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade.

Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário. (COSSON, 2014, p. 46).

A leitura é, portanto, a relação estabelecida entre leitor e texto na qual o leitor atribui sentidos ao texto que lê. Para isso, ele poderá utilizar o que já conhece e também lançar hipóteses a respeito do que irá ler, procurando confirmá-las ou refutá-las. Ler é um processo ativo e reflexivo, em que o leitor tende a extrair significados das pistas disponíveis fazendo relação com o que já conhece. Isso tudo poderá resultar em uma nova aprendizagem, dotada de interpretações e sentidos próprios e únicos. Nas palavras de Freire (1997):

Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1997, p. 20).

Ao ler e interpretar, o leitor utilizará não só os seus conhecimentos linguísticos, mas todo o seu conhecimento sociocultural, em um movimento de (re)conhecimento e (re)descoberta. É preciso que o professor, sensível a esse movimento, não dissocie a leitura e a interpretação da prática social e textual do aluno, mas ao contrário,

construa pontes entre o conhecido e o desconhecido, apresente o contexto de produção do texto a ser lido, explicita as características do gênero trabalhado e abra espaço para a construção coletiva do sentido do texto dando os nós necessários para que a nova leitura se insira na rede de leituras já feitas pelos alunos.

Dessa forma, para atingirmos uma educação antirracista através da leitura literária, especificamente, dentro da perspectiva do letramento literário, utilizamos, como metodologia, a sequência básica de Cosson (2014). De acordo com esse autor, a sequência básica deve seguir quatro etapas, que são: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O autor defende a importância de se reconhecer o processo de leitura como uma atividade de saber e prazer. Sobre o primeiro passo da sequência básica, a *motivação*, afirma:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, p. 54, 2016).

O leitor deve se sentir antecipadamente motivado para realizar a leitura de um determinado texto. Podendo assim, obter mais êxito no momento da reflexão e da construção de sentidos advindos dessa experiência literária.

Sobre a segunda etapa, a *introdução*, Cosson (2014) explica que seu objetivo é enfatizar as características do autor e da obra a ser lida, incentivando, inclusive, questionamentos a respeito dessas informações. O autor ressalta que, apesar de esta ser uma etapa relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados, como o de não tornar longa e expositiva demais a apresentação dessas características. Para tanto, nesse momento, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, àquele texto. Ademais, é importante que o professor chame a atenção do aluno para a leitura da capa e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra. Nessa leitura, os alunos devem ser instigados a levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, buscando comprová-las ou refutá-las depois de finalizarem a leitura da obra.

A próxima etapa, essencial na proposta de letramento literário, é o acompanhamento da *leitura*.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2014, p. 62).

É fundamental que o acompanhamento da leitura permita intervalos, que funcionam como um diagnóstico da etapa de decifração do processo de leitura, bem como oportunizam a solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão do vocabulário ou mesmo de partes do texto. Essa intervenção contribui para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura.

Seguindo para a quarta e última etapa do processo de letramento literário da sequência básica, tem-se a *interpretação*, que é composta por dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência literária, é o encontro do leitor com a obra. Nas palavras de Cosson (2014, p. 65), “esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”, o que não significa que esse momento não seja permeado por influências externas, mas sim “trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura” (p. 65). Depreende-se disto que todas as etapas anteriores (motivação, introdução e leitura) podem vir a ser elementos que contribuam para o letramento literário, assim como a história de vida do leitor. Portanto, esse momento de interpretação interior, por mais pessoal e íntimo que possa parecer, continua sendo um ato social.

Já o momento externo se dá pela construção de sentido em comunidade, ou seja, ele é a materialização da interpretação, partindo dos sentidos construídos individualmente e expandindo-se para uma experiência em grupo. Sobre isso, Cosson (2014, p. 66) aponta que:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Ao professor cabe conduzir a interpretação de modo a levar os alunos a buscarem e compartilharem os conhecimentos e as experiências adquiridos a partir da leitura do texto literário. Esses conhecimentos irão colaborar para as reflexões de construção de sentido em comunidade. O importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de refletir e externalizar sobre a obra lida, permitindo, assim, o diálogo com os leitores de sua comunidade escolar. Essa externalização pode ser feita através da produção de resenhas, já que seu uso traz vários benefícios para o ensino e aprendizagem da língua materna e de conhecimentos variados. Esse exercício de escrita (ou da multimodalidade, no caso da vídeo-resenha), além de estar dentro de um gênero com predominância de estratégias argumentativas e condições de enunciação bem determinadas, demanda do aluno o registro de sua vida de leitor. Porém, é importante que o professor não se atenha apenas a essa estratégia de interpretação. É preciso diversificar as possibilidades interpretativas no processo de letramento literário (COSSON, 2014).

Pensando na criança leitora, que foi o nosso público-alvo na formulação do produto pedagógico, trazemos agora algumas considerações a respeito da literatura infantil. Cunha (2014) relata que a tradição oral de contação de histórias remonta aos tempos primórdios da humanidade e que os primeiros materiais escritos considerados apropriados para crianças datam do final do século XVII. Foi nesse período, com o surgimento de uma nova concepção de infância, que começaram a aparecer obras de literatura infantil alicerçadas em princípios pedagógicos e moralizantes.

No Brasil, até o século XIX, o contato que as crianças tinham com a literatura advinha dos clássicos contos de fadas e de obras educativas estrangeiras. Foi Monteiro Lobato (CUNHA, 2014; LAJOLO; ZILBERMAN, 2007) que, no século seguinte, publicou *A menina do narizinho arrebitado* (1921) e abriu caminho para uma nova percepção de literatura voltada para os pequenos, trazendo, como principais traços, a ludicidade e a fantasia e tendo como base o folclore brasileiro.

Despertando valores estéticos e humanos, a criação literária lobatiana veio amenizar a aridez da literatura que então era praticada (carregada de conceitos didáticos e moralistas) e, abrindo espaço ao prazer e à gratuidade com as atraentes aventuras da turma do Sítio do Picapau Amarelo, selou com seus leitores um pacto lúdico, por meio da qual a recreação leva ao conhecimento. (CUNHA, 2014, p. 42).

Ao inaugurar uma literatura infantil, enquanto produto nacional, Lobato conquistou o gosto de inúmeros leitores, garantindo a permanência do gênero literário infantil brasileiro. Fruto de um momento histórico que se constituía, o modernismo, as obras de Lobato voltaram-se para a exploração literária da linguagem e à experimentação de novos conteúdos (CUNHA, 2014). Nos anos que se seguiram, a produção literária para crianças ganhou destaque e novos adeptos, aumentando assim o número de obras, o volume de edições, bem como de editoras dedicadas quase exclusivamente ao mercado constituído pela infância.

É inegável a contribuição de Lobato na formação de uma literatura infantil verdadeiramente nacional e inovadora em suas narrativas. Ao escrever suas aventuras, ele foi sensível às mudanças que o momento aspirava e trouxe às crianças uma possibilidade encantadora e emocionante de sentir e conhecer através da literatura. Contudo, Castilho (2004) aponta que nas obras desse autor, em relação à apresentação das personagens negras, é possível perceber preconceitos e estereótipos transpostos da literatura dos adultos para a literatura infantil. Nas palavras da autora:

Monteiro Lobato é, sem dúvida, um dos maiores escritores brasileiros, mas é necessário renovar os olhares com que se vêem as delicadas relações que o escritor estabelece entre a literatura e sua percepção do social e do histórico em relação à presença e ao valor do negro na sociedade brasileira. (CASTILHO, 2004b, p. 108).

Em suas histórias, os personagens negros eram apresentados ou com características que os desumanizavam - ficando evidente a sua selvageria, ou como resignados. De todo modo, eram sempre subalternizados, inferiorizados e desqualificados. A personagem negra mais representada e conhecida das obras de Lobato, A Tia Anastácia, era analfabeta e era chamada “a negra de estimação”, “negra que é tratada como parte da família” (CASTILHO, 2004b).

Nas obras de Lobato, os traços e estereótipos dos negros eram descritos com desprezo e, até certo ponto, provocavam sentimento de desprezo e horror. Observa-se isso na afirmação de um trecho do livro Memórias de Emília:

Negra beijuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo. Essa burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo eu



insisti. E ela com esse beijão todo: “Não tenho coragem... é sacrilégio...”  
Sacrilégio é esse nariz chato.<sup>32</sup>

Monteiro Lobato, em suas obras, geralmente faz referência à Tia Nastácia de forma preconceituosa, evidenciando seu racismo e desprezo pela raça negra. Na obra *História de Tia Nastácia*, publicada em 1937, as histórias contadas por ela são consideradas pelos outros personagens do Sítio como de mau gosto e tia Nastácia sofre xingamentos e desprezos. Castilho (2004b) indica ainda que outros personagens negros também são vítimas de preconceito ao longo das obras infantis de Lobato. Esses aparecem com menos frequência como é o caso do Saci, coadjuvante de Pedrinho, que encarna todos os vícios que as crianças não podem ter, ou do Tio Barnabé, que, ao longo das histórias de Lobato, é relegado a papéis secundários e vive uma evidente marginalidade.

Silva e Silva (2004) refletem que, apesar de todo o encantamento e importância que são inerentes à obra desse autor, é preciso observar e apontar os preconceitos marcados nos personagens negros em suas histórias. Já que, sem a leitura dessas questões, corre-se o risco de se reforçar estereótipos negativos em que esses personagens são sub-representados. Pois mesmo na atualidade, tanto na literatura quanto em outros meios de comunicar através da linguagem, o negro aparece, comumente, como coadjuvante ou figurante e não exercendo o papel de protagonista e/ou de maior prestígio.

Sobre a importância da representatividade através da literatura, Castilho (2004b, p. 108) denota:

Sabe-se que a literatura infantojuvenil, em termos gerais, ajuda as crianças, além de outras coisas, a construir sua identidade. Num processo de transferência, os pequenos se colocam no lugar dos heróis e vivenciam as sensações dos personagens. Sentimento de inferioridade e auto-rejeição são as consequências mais comuns na auto-estima da criança que não se reconhece nas histórias contadas pelos livros. Todos querem e precisam sentir-se aceitos pelo seu grupo e pela sociedade.

Ao se serem representadas por personagens marginalizados ou até mesmo ao verificarem a ausência de personagens negros nos livros de literatura infantil, as crianças produzem uma realidade preconceituosa nas relações intersubjetivas, o que

---

<sup>32</sup> LOBATO, Monteiro. Memórias da Emília In: CASTILHO, Suely Dulce. O Ser Negro e a Literatura Infanto-Juvenil. Cadernos Negros, São Paulo: Quilombhoje, v.27, 2004a, p.4.

contribuiu para a sustentação de uma ordem racial desigual. Daí a importância em se perceber que a instituição escolar, enquanto um dos principais espaços de acesso à literatura por parte dos pequenos, sobretudo na escola pública, contribuiu - também através dos livros de literatura infantil, para a divulgação e legitimação de preconceitos que refletem valores e crenças da ideologia dominante. Pensando na mudança dessa realidade, faz-se necessário que o professor esteja atento à seleção dos livros lidos em sala de aula, proporcionando uma leitura competente e crítica e que vise à superação de atitudes e comportamentos racistas e preconceituosos.

### **3.5 Educação antirracista pela literatura**

Neste último tópico do capítulo, para refletirmos a educação antirracista pela literatura, especificamente, pela literatura infantil, inicialmente, trazemos algumas considerações a respeito de letramento literário e da literatura para então culminar na educação antirracista.

Como dissemos anteriormente, o letramento literário pode ser definido como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Retomando Cosson (2014), na prática pedagógica esse processo pode ser efetivado de várias formas, mas há quatro características que lhe são fundamentais: a interação profunda do leitor com a obra, o compartilhamento da leitura feita, a ampliação do repertório literário e, por último, a oferta de atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária.

A literatura utiliza a linguagem como meio de interação e está vinculada ao seu contexto de produção, sendo, portanto, um ato social. Assim, o conteúdo das produções literárias tende a influenciar na compreensão/visão de mundo do leitor, já que toda obra literária vincula-se a valores ideológicos e políticos nela projetados pelo escritor. Nos livros de literatura infantil, essa lógica não é diferente, porém texto escrito e ilustração se combinam, fortalecendo a representação social que autor e ilustrador manifestam. Essa representação, a depender do objetivo de seu criador, será mais ou menos explícita, mas nunca desvinculada da sua percepção de mundo e do tempo histórico em que vive. Isso causará efeitos na compreensão do leitor e na experiência leitora. Como reflete Lima (2005, p. 101):

Toda obra literária transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento.

Quando o autor produz um texto, ele faz escolhas temáticas e estéticas, que mesmo que não sejam conscientes, estão imbricadas de valores e crenças e são atravessadas por relações de poder e dominação, provocando diferentes efeitos na vida social. Como já vimos, a linguagem é uma prática social que constitui e é constituída pela sociedade e pela cultura. Na literatura, portanto, não existe neutralidade, pois, por fazer uso da linguagem, é também determinada e produzida por fatores sociais e culturais, ainda que seu objetivo maior seja provocar a fruição do leitor, uma experiência estética. Entendemos que, ao se engajar no processo de letramento literário que propomos, o aluno será incentivado a integrar experiência de leitura e educação antirracista, (re)construindo visões de mundo e, sobretudo, modos de sentir o mundo. É nesse contexto que pensamos o tema das relações étnico-raciais no Brasil, analisando a contribuição da literatura infantil para a construção de uma educação antirracista, dando ênfase às obras publicadas a partir da implementação da lei 10.639/03. Porém, antes, faz-se necessário voltar um pouco na história, de modo a contextualizar o início da produção de livros infantis brasileiros que procuravam romper com um imaginário estereotipado do negro que vinha sendo apresentado até então. Castilho (2004b) assinala que foi a partir de 1980, como resultados de pesquisas, estudos, propostas no campo acadêmico e literário somadas a movimentos em favor da não-discriminação, que surgiram autores com novas propostas de obras literárias para crianças. Em seu estudo, a autora cita vários livros literários infantis que vieram a contribuir positivamente para o debate do reconhecimento e da valorização da diversidade étnico-racial brasileira<sup>33</sup>.

Com o advento da lei 10.639/03, que, como já explicamos, também foi uma conquista dos movimentos sociais surgidos na década de 1980, o encaminhamento

---

<sup>33</sup> Dentre eles, está o livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (1986), de Ana Maria Machado. Castilho (2004b) aponta que a leitura desse livro permite discutir que cada pessoa é de uma determinada cor e apresenta a ideia de herança racial e de miscigenação. A menina personagem principal é bonita, inteligente e orgulhosa de sua cor.

dado pela escola à presença do negro no Brasil foi e está sendo modificado paulatinamente. Cagneti e Silva (2013, p. 16) acreditam que, nesse caso:

o trabalho efetivo com a literatura como arte e não catecismo, ciência ou jornalismo - despretensiosamente -, vai desconstruindo valores solidificados, visões de mundo cristalizadas, relativizando ideias e sugerindo ressignificações que possam oportunizar novos modos de encarar a vida, a morte e os homens a ela presos, dada a sua condição de que [...] delas não são senhores absolutos.

Assim, o aumento de livros didáticos e literários que tratam da temática da educação para as relações étnico-raciais tem sido considerável no mercado editorial brasileiro, bem como as produções teóricas e acadêmicas nesse âmbito. Especificamente sobre as produções literárias surgidas a partir da instituição da lei, Cagneti e Silva (2013) consideram que, assim como há produções de obras significativas<sup>34</sup>, há também obras redutoras, cuja essência se perde por conta do trabalho irresponsável e desrespeitoso de quem as escreve. Nesse sentido, portanto, nos procedimentos metodológicos de escolha desses materiais, deve-se levar em conta o protagonismo do negro e a representação estética manifestada. No trabalho com a literatura infantil, a imagem tem um lugar importante, principalmente para as crianças que ainda não estão plenamente alfabetizadas, pois é através dela que poderão fazer suas próprias leituras, vindo a apropriar-se dos conhecimentos construídos.

E como a escola pode realizar um trabalho que contemple verdadeiramente, através da literatura, uma educação antirracista e conseqüentemente uma efetiva implementação da lei 10.639/03? Cagneti e Silva (2013, p. 18) nos ajudam a pensar:

Antes de qualquer trabalho que o professor vá fazer com essa arte [literatura], precisamos reconhecer que esses negros que para cá foram trazidos - de forma arbitrária - trouxeram diferentes crenças, culturas, práticas sociais e religiosas, manifestações artísticas, e aí reside a grande riqueza de nosso país. [...] Afinal, se esses diferentes povos chegaram amalgamando diferentes óticas, diferentes éticas, diferentes visões de mundo, com olhares estéticos distintos, em relação seja à música, seja à imagem, seja à palavra, com danças religiosas endereçadas desde orixás até santos católicos, passando pela referência rígida e absoluta a Alá, obviamente seria redutor demais permitir que o estudo da negritude feito na escola partisse de um ponto único.

---

<sup>34</sup> Os autores apresentam vários títulos de obras de literatura infantil juvenil e apontam caminhos metodológicos para a sua exploração, com o intuito de contribuir para um trabalho mais competente com a temática.

Depois do reconhecimento por parte do professor de que a história da formação do nosso país nos foi contada a partir de uma visão unilateral, é necessário refletir que a mistura de raças, culturas, idiomas, concepções de vida e percepções de mundo, habitam e constituem a formação de nosso país. É fundamental que se saia da superfície e se aprofunde em aspectos mais complexos, descortinando as aparências e percebendo que, para além das exigências legais ou curriculares, qualquer mudança só pode ocorrer a partir da entrega, da compreensão e do aprofundamento no assunto, tomando cuidado para não cair nas armadilhas do senso comum, tão presentes no ambiente escolar (CAGNETI; SILVA, 2013).

Talvez o ponto chave para lidar com a vivência escolar da africanidade pela literatura infantil seja, justamente, entender que somos constituídos e atravessados por diferentes elementos que vieram do negro e que nos modificaram e nos transformaram enquanto sociedade. Pela experiência da literatura, é feito um movimento de re(conhecimento) do outro e de desconstrução/construção do mundo, que permite viver o outro na linguagem. Sobre isso, Paulino e Cosson (2009, p. 69), refletem:

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências afetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos.

Essa relação entre leitor e personagens que o texto literário proporciona, em se tratando da perspectiva do protagonismo negro, contribui para que as crianças, em especial as crianças negras, se sintam representadas de forma positiva e sejam despertadas para o mundo da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Esse movimento também estimula as crianças brancas a compreenderem e respeitarem as diversidades. Dessa forma, o professor tem como tarefa incorporar leituras que rompam com os silenciamentos, preconceitos e discriminações raciais presentes nas literaturas tradicionais e que o aluno seja estimulado a fazer uma leitura crítica e competente dos textos trabalhados.

No próximo capítulo, apresentamos o *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*, o produto pedagógico que materializa nossas inquietações em uma

proposta que, esperamos, possa ser relevante para a atuação das colegas professoras nas escolas.

#### 4. O GUIA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS COM LITERATURA INFANTIL

Para chegar ao *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil* passei por diversos processos formativos e de amadurecimento nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional. O próprio enfoque no termo e no conceito de educação antirracista foi parte desta trajetória. É inegável dizer que o contexto político e histórico em que estamos vivendo - a disseminação de falas que atacam diferentes grupos sociais e que influenciam nas ações de violência cada vez mais crescentes e corriqueiras em nosso país, de certa forma, também direcionou o enfoque na temática.

A população negra está entre os grupos que mais sofrem as consequências desses ataques e é nesse sentido que nossa escolha pelo uso do termo *antirracista*, além de fazer evidente oposição nominal ao perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira - o *racismo*, reforça o nosso compromisso político em criar estratégias de empoderamento e emancipação dos sujeitos, de modo que estejam cientes da existência do racismo e seus efeitos na vida em sociedade e possam refletir, questionar e combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial (RIBEIRO, 2019).

O *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil* é um produto pedagógico que busca auxiliar professores que desejam trabalhar com as questões étnico-raciais de maneira mais crítica e significativa na escola, contemplando a efetiva aplicação da lei 10.639/03 por meio da leitura da literatura infantil. Esse material foi desenvolvido a partir de diversas experiências e ajustes quanto ao seu conteúdo. Em nossa proposta inicial de produto pedagógico, que foi aplicada no projeto-piloto (descrito no capítulo 2), trazíamos as questões étnico-raciais de maneira mais explícita, dando enfoque ao sofrimento do povo negro. Contudo, depois de algumas sugestões e reflexões, reelaboramos esse material, deixando o trabalho com a temática étnico-racial mais implícito, para que os alunos pudessem ser mais livres quanto à construção de sentidos a partir das experiências literárias propostas. Contudo, ressaltamos que ao longo da proposta sugeriremos que certos aspectos da discussão antirracista sejam indicados pelo professor de forma mais explícita, até porque, nesses momentos, espera-se que o aluno já tenha produzido sentidos em relação ao que fora abordado anteriormente.

Figura 10 - Capa do Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil



Fonte: Autora (2021)

O presente capítulo narra, na primeira parte, como se deu a seleção das obras literárias que compõem o produto pedagógico. Na segunda, descreve e problematiza as estratégias utilizadas para atingir a educação antirracista através da sequência básica para o letramento literário (COSSON, 2014). Em ambas, busca-se identificar o referencial teórico que subsidiou o planejamento das atividades, tanto em termos de organização geral da proposta, quanto no modo de encaminhar o objetivo central de ensino e as estratégias de letramento literário.

#### 4.1 A seleção das obras

Como e quais livros escolher para compor o produto pedagógico e, assim, incentivar que sejam recursos para a educação antirracista na escola? Diante desta pergunta encaramos uma extensa pesquisa bibliográfica por obras de literatura infantil que dialogassem com as culturas afro-brasileira e africana, colaborando assim para o empoderamento negro, trazendo reconhecimento, representatividade e referências positivas para os alunos. Nesse sentido, não bastava que os protagonistas fossem negros, era preciso que, em cada livro, fossem tratados com dignidade, valorizando suas características físicas e indentitárias. Libertando-os assim, dos estereótipos que os limitavam nas histórias literárias mais tradicionais.

Dentre outros critérios de seleção, buscamos obras adequadas ao nosso público alvo, considerando a sua faixa etária e a etapa escolar em que se encontram, além da qualidade das narrativas e do projeto gráfico-editorial que inclui a


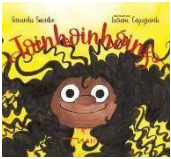


diagramação, as ilustrações, as cores, o formato, a fonte e outros elementos paratextuais. Também buscamos por obras que tivessem disponibilidade de acesso gratuito a professores e alunos<sup>35</sup>. Todos estes critérios foram pensados de uma maneira que pudessem favorecer diferentes experiências literárias na perspectiva da educação antirracista.

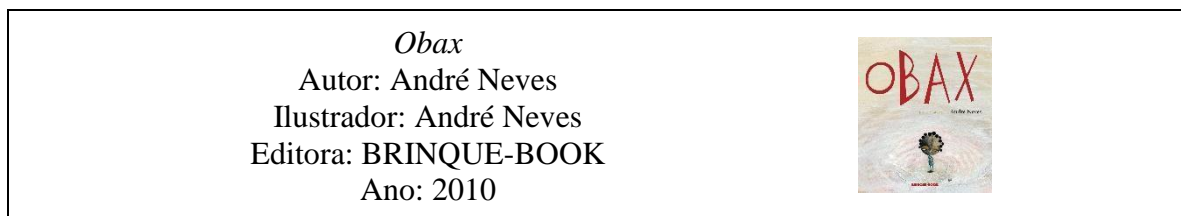
É importante salientar que, ao sistematizarmos a ordem de trabalho com os livros, pensamos em fazê-la de modo que a discussão sobre a temática se desse de forma mais implícita para explícita. Pois, apesar de todas as obras trazerem o protagonismo da criança negra, em cada uma, propomos um enfoque diferente sobre a temática.

Dessa forma, nossa pesquisa resultou na escolha de quatro obras de literatura infantil que vieram a compor o acervo literário do *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*. São elas: *Ana e Ana*, de Célia Godoy e ilustrações de Fê; *Toinhoinhóins*, de Fernanda Suaiden e ilustrações de Lariane Casagrande; *O segredo da chita voadora*, de Márcia Evelin e ilustrações de Ângela Rêgo; *Obax*, de texto e ilustrações de André Neves. Na tabela abaixo, é possível verificar outros dados relativos a tais obras, bem como a ilustração da sua capa.

TABELA 1 - Livros literários utilizados no *Guia*

<p><i>Ana e Ana</i>            Autora: Célia Godoy            Ilustrador: Fê            Editora: DCL            Ano: 2003</p>	
<p><i>Toinhoinhóins</i>            Autora: Fernanda Suaiden            Ilustradora: Lariane Casagrande            Editora: M3            Ano: 2018</p>	
<p><i>O segredo da chita voadora</i>            Autora: Márcia Evelin            Ilustradora: Ângela Rêgo            Editora: Nova Aliança            Ano: 2017</p>	

<sup>35</sup> Como é o caso de *Ana e Ana* e *Obax*, que estão disponíveis *on-line*, em formato de livro animado, conforme indicamos ao professor no produto pedagógico. *Obax* também pode ser encontrado na biblioteca escolar, pois faz parte do PNBE 2012, como explicamos no capítulo anterior.



Fonte: Autora (2020)

Imagens: google.com (2020)

A seguir, descreveremos como os livros foram selecionados e organizados em função do objetivo central de ensino e de acordo com a ordem de trabalho que propomos com as obras. Trazemos ainda, fotografias de algumas páginas de cada livro para ilustrar as protagonistas e o projeto gráfico-editorial das histórias.

### **Ana e Ana**

Escolhemos *Ana e Ana* como o primeiro livro a ser trabalhado na proposta, porque nele as ilustrações funcionam como elemento enriquecedor e capacitador para a leitura visual das demais obras. Outro ponto importante em nossa seleção dessa obra é o seu caráter lúdico ao tratar questões de identidade e diferença, já que traz como protagonistas as gêmeas idênticas Ana Carolina e Ana Beatriz, que desde bebezinhos sempre foram fisicamente muito parecidas, o que causava confusão nas pessoas ao tentar identificá-las. Porém, as irmãs eram iguais só por fora, pois ambas tinham gostos individuais e personalidades distintas. Conforme foram crescendo, foram demarcando suas preferências no modo de ser, de vestir e até mesmo nas escolhas profissionais. As gêmeas acabaram se distanciando e ficaram muito tempo sem se ver. Depois de um longo período, se reencontraram e descobriram que tinham em comum muito mais do que a aparência: o amor que uma sentia pela outra.

Nosso encaminhamento central para *Ana e Ana* é trabalhar a relação social entre identidade e diferença, que é resultado de um processo de produção simbólica e discursiva (SILVA, 2011). Nesse sentido, pensamos oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam capacidades de crítica e de questionamento a respeito das representações de identidade e diferença presentes na obra, dando ênfase em pensar a diferença como um processo que vislumbra mais as singularidades e menos as semelhanças.

Figura 11 - Páginas 10 e 11 de *Ana e Ana*



Fonte: Autora (2020)

Figura 12 - Páginas 16 e 17 de *Ana e Ana*



Fonte: Autora (2020)

### ***Toinhoinhóins***

A segunda obra apresentada no *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil* é *Toinhoinhóins*, e sua escolha se deu pela valorização estética da identidade negra, principalmente pelos enormes e volumosos cabelos cacheados de Carolina, a protagonista. A história faz alusão ao clássico conto de fadas *Rapunzel*, porém a princesa é uma menina negra, “dos olhinhos vivinhos, cores de outono”. Carolina ama os seus cabelos encaracolados e quando aparece um pretensu príncipezinho querendo salvá-la de sua torre, pedindo que jogue os seus cabelos para ele subir, ela

perde a paciência e responde que não está vendo ninguém em perigo e que se tivesse algum problema ela mesma poderia se salvar, diz também que não irá jogar o seu querido cabelo encaracolado. O príncipezinho fica um pouco triste, mas Carolina, que é uma menina querida, convida-o para entrar na sua casinha da árvore, oferece um chá e os dois viram amigos. A menina ainda se oferece para ensinar golpes de karatê para o príncipe, caso ele precise se defender.

*Toinhoinhóins* rompe com os padrões tradicionais de beleza e com a fragilidade das mocinhas dos contos de fadas, trazendo uma personagem inteligente e que tem orgulho da sua negritude. Nesse sentido, dentre as possibilidades de trabalho com essa obra, está a valorização da beleza negra e a quebra de estereótipos de gênero e de padrões estéticos, o que poderá promover, a todos os alunos, o reconhecimento, a valorização e o respeito às diversidades, e aos alunos negros, especificamente, a construção da autoestima e a afirmação de suas identidades. Como propõe Ribeiro (2019), é necessário enxergar a negritude e desconstruir a visão de “padrão estético ideal”, que seria o padrão das culturas europeias. É essencial refletir sobre o tema, já que ele constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial.

Figura 13 - Páginas 6 e 7 de *Toinhoinhóins*



Fonte: Autora (2020)

Figura 14 - Páginas 20 e 21 de *Toinhoinhóins*

Fonte: Autora (2020)

### ***O segredo da chita voadora***

A terceira obra, intitulada *O segredo da chita voadora*, foi por nós selecionada por fazer referência às bonecas Abayomi. Pois, no *Guia* há uma proposta de estudo da história das bonecas Abayomi e, posteriormente, outra de sua confecção pelos alunos. Este livro, também permite uma reflexão associada à obra anterior, no que diz respeito à representação de padrões de gênero. Abayomi é o nome da protagonista do livro, uma bela jovem negra que, diferente de Carolina, espera impaciente alguém para lhe “salvar” e ser o grande amor da sua vida. A moça adora vestir-se bem colorida, tradição que herdou das mulheres de sua família, inclusive soube pela mãe que os tecidos de chita usados em suas roupas eram originários da Índia e foram trazidos ao Brasil pelos portugueses.

Abayomi recebe em uma ventania um retalho de tecido. Depois de longa tentativa em descobrir de onde teria vindo o tecido voador, fica sabendo que um jovem viajante está na cidade à procura de uma moça para casar-se. Para ser sua esposa, a moça simplesmente tem que ter um pedaço de chita que encaixe em sua camisa. Abayomi corre ao encontro do jovem, mostra-lhe o pedaço de tecido e casa-se com ele. Os dois passam a viver felizes, utilizando o tecido de chita em suas roupas e em sua casa.

*O segredo da chita voadora* assemelha-se a um conto de fadas tradicional, ficando evidente que Abayomi está infeliz e só estará plenamente realizada quando encontrar a sua alma gêmea. Do mesmo modo como o sapatinho de cristal deveria

servir perfeitamente em *Cinderela*, o retalho de tecido que Abayomi encontra serve perfeitamente na camisa do viajante, e apenas por essa coincidência os dois se casam e vivem felizes.

O encaminhamento que damos para o trabalho com essa obra propõe a desconstrução de estereótipos de gênero e a construção de outras formas de subjetividades de ser menina e menino. Com ela ainda é possível verificar quais sentidos os alunos produziram quanto a representações e estereótipos, já problematizados na leitura de *Toinhoinhóins*, além de se discutir sobre as importantes referências de cunho histórico, regional e cultural de nosso país, trazidas no livro.

Figura 15 - Páginas 6 e 7 de *O segredo da chita voadora*



Fonte: Autora (2020)

Figura 16 - Páginas 32 e 33 de *O segredo da chita voadora*



Fonte: Autora (2020)

## **Obax**

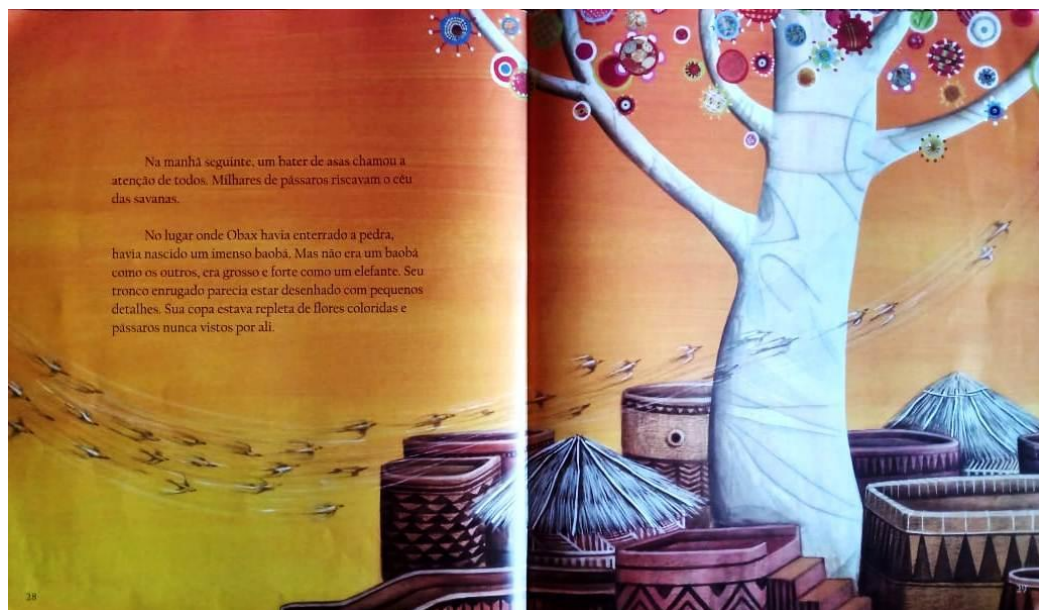
Como quarto e último livro da proposta, trazemos *Obax*, uma história rica em características étnicas, ressaltadas, principalmente, pelas manifestações artísticas e simbólicas que a compõem, contando com elementos estéticos e culturais da África ocidental. A protagonista, que dá nome à obra, vivia solitária e tinha poucos amigos, ela adorava inventar histórias. Certa vez inventou que tinha visto cair do céu uma chuva de flores. Porém, ninguém acreditava em suas invenções. Triste com o descrédito de todos, a menina correu pelas savanas e tropeçou em uma pedra que, em sua imaginação, se transformou em um elefante. Os dois viraram amigos. Obax e Nafisa percorreram muitos caminhos, conheceram aldeias e cidades, viram vários tipos de chuvas, mas não encontraram uma chuva de flores.

Quando Obax regressou para casa, já era de madrugada e todos estavam aflitos à sua espera. A menina contou as histórias que viveu com Nafisa, porém seguia desacreditada por todos. Furiosa e com raiva, enterrou a pedra no chão para que nunca mais zombassem de suas aventuras. Na manhã seguinte, no lugar onde fora enterrada a pedra, havia nascido um imenso baobá, com a copa repleta de flores e pássaros nunca vistos ali. Quando a menina se aproximou da árvore, os pássaros se agitaram e as flores começaram a cair, Obax ficou muito emocionada. Desde aquele dia todos passaram a prestar mais atenção em suas histórias e a menina cresceu forte como o baobá. Na chuva de lembranças estava Nafisa, seu grande amigo.

Com essa história, recheada de referências culturais e estéticas trazidas na representação das personagens (nomes, cabelos, adornos, pinturas corporais), nos padrões de pintura que enfeitam as casas, as roupas e os objetos de cerâmica, além da paisagem que remete a aldeias africanas praticamente isoladas, conseguimos ter uma referência diversificada da África e sua cultura. É nesse sentido que pensamos o encaminhamento de *Obax* como a obra que, de forma simbólica e lúdica, contempla a lei 10.639/03 no que tange ao conhecimento e a valorização da África e da cultura africana.

Figura 17 - Páginas 24 e 25 de *Obax*

Fonte: Autora (2020)

Figura 18 - Páginas 28 e 29 de *Obax*

Fonte: Autora (2020)

Ao finalizar a escolha dos livros, percebi que as quatro obras escolhidas tinham protagonistas do gênero feminino. Talvez nesse gesto, aparentemente inconsciente, esteja a necessidade de me sentir (ainda mais) representada, ou seja, não apenas pela questão racial, mas também pela questão de gênero. Pois é fato que durante todo o processo de construção do produto educacional sempre busquei fugir de representações em que predominavam padrões eurocêtricos de sociedade.



Apesar do surgimento de muitas obras de literatura infantil que procuraram (e procuram) contemplar a lei 10.639/03, trazendo para o foco a temática da história e da cultura afro-brasileira e africana ou mesmo trazendo personagens negros não apenas como meros coadjuvantes, mas como protagonistas das histórias, percebemos que, comparadas às demais obras, ainda são poucas as referências que apresentam modelos identitários para além dos eurocentrados. Verificamos também que a produção literária infantil de autores negros, embora em expansão, requer, do mercado editorial brasileiro, o (re)conhecimento desse novo universo literário a partir da perspectiva de uma educação antirracista.

Contudo, talvez mais importante do que a quantidade de obras literárias que venham a trazer representações despadronizadas de sociedade, seja a urgência em subsidiar ao professor materiais didático-pedagógicos que estimulem e contemplem o trabalho com a diversidade étnico-racial brasileira através do letramento literário. Tentando suprir um pouco dessa evidente demanda no EF, especificamente nos anos iniciais, pesquisamos e criamos o produto pedagógico em questão.

Na próxima seção, descreveremos as estratégias usadas no *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil* para atingir a educação antirracista por meio do letramento literário.

## **4.2 A proposta pedagógica**

O *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil* é um produto pedagógico destinado a professores e propõe a utilização de uma sequência básica para o letramento literário (COSSON, 2014) de 20 horas, inicialmente projetada para ser desenvolvida em cinco encontros, com 4 horas cada, no EF. Para melhor compreensão dos objetivos e estratégias que constituíram-se como elementos estruturantes para as atividades com cada uma das quatro obras, sintetizamos esses dados em uma tabela que faz parte do produto pedagógico e que trazemos a seguir.

TABELA 2 - Objetivos e estratégias do *Guia*

<b>Objetivo Central de Ensino:</b> Incentivar a educação antirracista através do letramento literário e por meio de reflexão sobre a diversidade étnico-racial brasileira, de modo a contemplar a efetiva aplicação da lei 10.639/03.		
<b>Momento</b>	<b>Objetivos Específicos de Ensino</b>	<b>Estratégias</b>
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um espaço acolhedor para dialogar com a turma.</li> <li>- Provocar reflexão sobre a experiência leitora dos alunos.</li> <li>- Incentivar que compartilhem seus conhecimentos de forma oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar a sala de aula ou outro ambiente de maneira que os alunos possam ficar confortáveis para compartilhar experiências.</li> <li>- Perguntar aos alunos sobre suas experiências anteriores com histórias.</li> <li>- Compartilhar com os alunos a própria experiência.</li> </ul>
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a pré-leitura do livro.</li> <li>- Motivar os alunos para a leitura do livro.</li> <li>- Mediar a construção de hipóteses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar a capa e a contracapa do livro levantando algumas questões referentes a elas.</li> <li>- Conversar sobre as informações contidas nessas páginas.</li> <li>- Apresentar informações básicas do autor e ilustrador.</li> </ul>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunizar a leitura da obra escolhida.</li> <li>- Favorecer a formação de leitores.</li> <li>- Expandir a experiência leitora da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer a leitura do livro, realizando pausas na medida em que a turma demonstrar necessidade de resolver dúvidas ou levantar questionamentos.</li> </ul>
Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a construção de sentidos a partir da reflexão literária (incluindo texto imagético).</li> <li>- Incentivar a externalização do entendimento da obra lida tendo como suporte os elementos da narrativa e as novas tecnologias.</li> <li>- Provocar reflexão sobre identidade, diferença, raça e gênero a partir da leitura literária e de atividades relacionadas a ela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantar questionamentos acerca da história lida.</li> <li>- Conversar sobre o livro.</li> <li>- Propor escrita individual sobre a experiência leitora.</li> <li>- Incentivar escrita individual sobre roteiro de vídeo-resenha.</li> <li>- Mediar a escrita colaborativa de roteiro de vídeo-resenha.</li> <li>- Orientar e executar gravação de vídeo-resenha.</li> </ul>

Fonte: Autora (2020)

No capítulo 3, trouxemos a descrição teórica das quatro etapas da sequência básica proposta por Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação. Nesta seção, descreveremos como essas etapas subsidiaram a elaboração do nosso produto pedagógico, colaborando para a construção de uma proposta de educação antirracista com a literatura infantil. Para isso, traremos exemplos das atividades elaboradas para o desenvolvimento da sequência básica com o livro *Toinhóins*. Escolhemos essa obra porque a partir dela pensamos em uma intervenção específica e direcionada para a prática antirracista no que diz respeito a possibilidades de educar para o reconhecimento positivo da diversidade étnico-racial brasileira. Dessa forma, ao construir a sequência básica de *Toinhóins*, elaboramos estratégias que, através do letramento literário, possibilitassem “o fortalecimento do autoconceito de alunos pertencentes a grupos discriminados” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158), especificamente, à população negra.

### **Motivação em *Toinhóins***

Para a *motivação*, momento de preparação inicial em que o professor deve conduzir e favorecer o processo de leitura, pensamos em estratégias que incentivassem o aluno a compartilhar experiências leitoras, bem como preparassem-no para entrar no texto (COSSON, 2014). Assim, além de sugerir a organização de um ambiente agradável para o trabalho com a literatura, elaboramos perguntas que promovam a reflexão sobre estereótipos de gênero e padrões estéticos. O professor poderá aproveitar esse encaminhamento para valorizar a diversidade presente em sala de aula, utilizando-a para promover a igualdade e encorajando a participação de todos os alunos nas atividades realizadas (CAVALEIRO, 2001). Abaixo, trazemos o recorte desta etapa, conforme consta no *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*.

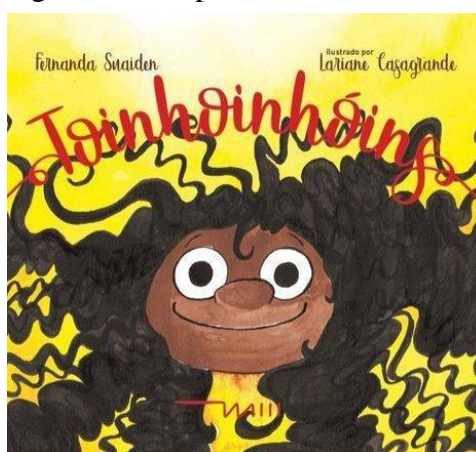
#### *Toinhóins*

#### **Motivação**

Para esta terceira aula, traremos atividades que contemplam a utilização do livro infantil *Toinhóins*, de autoria de Fernanda Suaiden e ilustrações de Lauriane

Casagrande. Este livro é inspirado no clássico *Rapunzel*, porém tem uma releitura contemporânea que rompe com os padrões tradicionais de beleza e a fragilidade das mocinhas dos contos de fadas. Aqui, a “princesinha” chama-se Carolina, é esperta e inteligente, tem orgulho da sua negritude, ama os seus cabelos encaracolados e foge dos padrões de beleza impostos pela sociedade. Carolina quebra paradigmas ao não querer ser salva pelo “príncipezinho”, mas convida o amiguinho a brincar com ela em sua casinha na árvore e ainda se oferece para ensiná-lo golpes de karatê, caso ele precise se defender.

Figura 19 – Capa de *Toinhoinhóins*



Fonte: google.com (2020)

Reforçamos que esse momento inicial trata-se de abordar o conhecimento e as experiências prévias dos alunos. Você poderá iniciar a aula dizendo que a história de hoje é parecida com um conto de fadas, ou, se os alunos não souberem o que isso significa, você pode indicar que trata-se de uma história de princesa, mas uma princesa diferente. É importante que você não dê mais detalhes sobre o livro, mas sim, levante questões sobre o tema. Sugerimos algumas:

- Você já ouviu falar em contos de fadas?
- Quais contos de fadas você lembra?
- O que chamou mais sua atenção nos contos que você lembra?
- Geralmente quem são os personagens dos contos de fadas?
- Quando você ouve a palavra *fada*, que imagem vem a sua mente?
- Nos contos de fadas, como são as princesas?
- Quando a princesa está em perigo, quem a salva? E depois, o que acontece?

## Introdução em *Toinhoinhóins*

O segundo momento, a *introdução*, conforme indica Cosson (2014), é um momento relativamente simples, mas que demanda do professor certos cuidados, como por exemplo, que não se prolongue demais a exposição dos aspectos indicados. Dentre esses aspectos, propomos a leitura da capa e da contracapa do livro partindo de questionamentos a elas referentes. O professor deve conduzir o aluno para a observação de texto escrito e imagem, de modo a incentivar a percepção e a valorização da diversidade racial presente. Apontamos ainda, o diálogo sobre outros elementos paratextuais que introduzem a obra e a apresentação de informações básicas de autor e ilustrador. Tudo isto com a ideia de instigar o aluno a levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto.

### **Introdução**

A *introdução* é um momento breve, onde os alunos têm o primeiro contato com a obra a ser trabalhada. Assim, apresente a capa do livro chamando atenção para elementos que introduzirão a leitura através de perguntas, conforme sugerimos abaixo.

#### *Sobre a capa:*

- O que mais chama a atenção de você na capa desse livro?
- Como é a menina?
- Você gostou dessa capa?
- Por que o título da história é *Toinhoinhóins*?
- Quem escreveu essa história? E quem ilustrou?
- Sobre o que você acha que o livro vai falar?

#### *Sobre a contracapa:*

A contracapa deste livro possui algumas informações que pensamos ser dispensáveis aos alunos no momento, pois podem influenciar as hipóteses que farão ao longo da leitura. Porém, você poderá mostrá-la brevemente, explicando que desta vez não

lerá a sinopse contida nela justamente para não adiantar o conteúdo do livro, ou seja, para que a história seja surpresa, para que tenha mais “graça”.<sup>36</sup>

Figura 20 - Contracapa de *Toinhoinhóins*



Fonte: Autora (2020)

### Leitura em *Toinhoinhóins*

No terceiro momento, que é a *leitura* do texto literário, sugerimos que o professor faça uma leitura dirigida, pois a ideia é que se acompanhe o processo de leitura, auxiliando o aluno em dificuldades relacionadas à compreensão do vocabulário ou mesmo de partes do texto. Como indica Cosson (2014), o acompanhamento da leitura contribui para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura.

#### Leitura

Ao realizar a leitura prévia do livro, você deve ter percebido que a questão da sonoridade é bastante presente na construção das frases, assim como algumas rimas no diminutivo e palavras escritas em letras maiores, de formatos e cores diferentes. Então, que tal aproveitar para explorar essas construções na sua leitura? Fique à vontade para dar o seu “toque de mestre”, pois a sua turma é única e você, melhor do que qualquer um, saberá

<sup>36</sup> Essa indicação é feita apenas para este livro e é uma sugestão.

como trabalhar essas questões, seja na entonação, seja associando a um conteúdo escolar, seja fazendo referência a algo que os seus alunos conheçam. Enfim, a cada página, há diversas possibilidades, vá em frente!

Este livro, assim como outros que selecionamos para realizar este projeto, conta com várias imagens significativas relacionadas a nossa proposta, que é a educação para as relações étnico-raciais a partir do letramento literário. Portanto, lembre-se de, a todo o momento, instigar os alunos a explorarem as imagens presentes nele. Você poderá fazer intervalos de leitura e momentos de reflexão e pausas que poderão ocorrer por meio de conversa. Assim, a observação de dúvidas, curiosidades ou contribuições à leitura dos textos (verbal e imagético) poderá ajudar a expandir a experiência leitora da turma.

### **Interpretação em *Toinhoinhóins***

Para a *interpretação*, momento final da sequência básica, espera-se que o aluno, individualmente, construa sentidos e fruções próprios decorrentes do processo de leitura. Essa primeira interpretação deve expandir-se para a construção de sentidos em comunidade, ou seja, parte-se dos sentidos construídos individualmente para a experiência em grupo (COSSON, 2014). Dessa forma, propomos que o professor conduza a interpretação levantando questionamentos que visam contribuir para a eliminação do eurocentrismo no ambiente escolar e que contemplem o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira (CAVALLEIRO, 2001). Propomos, também, a escrita individual e colaborativa da experiência leitora através da construção de bonecas Abayomi e de roteiro e gravação de vídeo-resenha, em que sentidos e sentimentos de fruição podem ser compartilhados.

É importante destacar que trazemos a leitura de princesas negras porque, na perspectiva da educação antirracista, é fundamental apresentar para as crianças narrativas com protagonistas negras em situações de empoderamento, já que, como vimos no capítulo 3, a representação do negro na literatura brasileira, por muitos anos, foi a de subalternidade e inferioridade. Ao contrário disto, aos personagens brancos, eram dadas representações de superioridade, inclusive, como heróis, heroínas, príncipes e princesas. Dessa forma, a criança negra crescia sem se ver representada

em papéis importantes. O que poderia causar um enorme impacto para sua autoestima e implicaria na negação da sua identidade racial.

Outro ponto importante é a materialização simbólica das personagens negras, no caso dessa sequência básica, ela é transposta a partir do momento em que os alunos constroem suas próprias princesas, as bonecas Abayomi. Para os alunos dos anos iniciais do EF, essa estratégia de interpretação é de extrema importância, já que estão em uma fase onde as construções se dão, também, através do lúdico e da imaginação (CUNHA, 2014).

### **Interpretação**

Nossa proposta é permeada pela busca de construção de saberes através do diálogo e troca de experiências. Por isso, em todas as etapas desse projeto, indicamos ações que contemplem essa interação entre você e seus alunos. Na *interpretação*, através da troca de ideias, podemos oportunizar aos alunos que façam uma reflexão da obra lida e externalizem essa reflexão com todos os envolvidos no processo. Pensamos em algumas perguntas que poderão facilitar a socialização do que os alunos aprenderam até este momento e que também poderão ajudá-los a refletir sobre questões de raça e de gênero. Você pode adaptá-las ou reformulá-las de acordo com as respostas dos seus alunos. Eis algumas sugestões:

- Essa história lembra alguma história que você conhece?
- E o que tem de diferente nessa história?
- O que você achou do cabelo de Carolina?
- Você sabia que existem princesas negras?
- Você gostou dessa história?
- Você já brincou de príncipe ou princesa? A sua brincadeira teve o final parecido com o final da história de Carolina?

Na primeira pergunta, é provável que os alunos citem a história de *Rapunzel* ou então algum outro conto de fadas em que o príncipe salva a princesa. Na segunda pergunta, espera-se que os alunos falem sobre a “princesa” valente, que não quer e não precisa ser salva; pode ser também que falem da cor da pele e dos cabelos da “princesa”. Se não falarem, você poderá instigá-los a pensar sobre essas diferenças para então passar à próxima



pergunta. Na terceira pergunta, aproveite para provocar reflexão sobre os cabelos de Carolina, até mesmo explorando o nome da menina... Carolina, Carol, Caracol, Caracolina, Coralina.

Após ouvir as respostas deles sobre a quarta pergunta, você poderá fazer uma breve explanação sobre a realeza africana e, se possível, mostrar por meio de imagens algumas princesas negras reais. Se julgar necessário, também poderá explicar (com uma linguagem que facilite o entendimento da turma) que princesa é um título de nobreza que existe em alguns países monárquicos, e que inclusive o nosso país já teve uma princesa no período imperialista.

**No *link* a seguir você encontra uma matéria do Portal Geledés<sup>37</sup> que traz oito princesas negras da realeza africana. <https://www.geledes.org.br/realeza-africana-8-belas-princesas-negras/>**

Ainda nesta etapa, sugerimos uma atividade prática, que é a construção de bonecas Abayomi. A narrativa da criação dessas bonecas remonta à efervescência de movimentos sociais no país nos anos 1980. A artesã Lena Martins, integrante do Movimento de Mulheres Negras, no Rio de Janeiro, desenvolveu, em 1987, a técnica da boneca negra de pano, sem costura ou cola. “Os materiais utilizados eram retalhos, tidos como restos, descartes de fábricas e confecções” (GOMES; et al.; 2017, p. 252).

Outra versão bastante difundida em relação ao surgimento das Abayomis remete ao período escravocrata, em que as mães, dentro dos navios negreiros, confeccionavam bonecas de pano a partir dos retalhos de suas próprias roupas, no intuito de acalantar seus filhos durante as terríveis e longas viagens que enfrentavam.

---

<sup>37</sup> Geledés Instituto da Mulher Negra é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros. Posiciona-se também contra todas as demais formas de discriminação que limitam a realização da plena cidadania. Fonte: <https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>.

Figura 21 - Bonecas Abayomi



Fonte: Projeto Afreaka (2019)

As duas versões convergem em um ponto comum: a Abayomi ter se tornado um elemento que corrobora para a valorização da cultura afro-brasileira, sendo um instrumento didático utilizado para promover representatividade e debater sobre a discriminação racial com todos os públicos, sejam crianças, jovens ou adultos (SILVA; BIZZARIA, 2020).

Nossa ideia é que você explique para os alunos a importância e o significado delas no imaginário e na identidade do povo afro-brasileiro. Explique também que cada aluno fará a sua representação da personagem do livro, a menina Carolina, portanto essa representação não tem o propósito de ser idêntica à menina. Deixe que os alunos explorem sua criatividade!

### **Atividade Prática: bonecas Abayomi**

Na aula anterior, solicite aos alunos que tragam retalhos de tecidos coloridos e malha preta ou marrom. No dia da atividade, lembre-se de sempre reforçar com a turma que suas produções serão vistas por outras pessoas. É provável que isso faça com que eles se dediquem ainda mais nas atividades a serem realizadas.

### **DICAS DE TRABALHO COM OS ALUNOS**

1. Aproveite o momento de confecção das bonecas para incentivar a socialização dos alunos;
2. Separe-os em grupos de quatro ou mais e estimule-os a trocar materiais e se ajudar nas produções;

3. Para explicar as etapas de produção da boneca, coloque-se em um lugar onde todos possam lhe enxergar e a cada passo pergunte se todos entenderam o que é para fazer;
4. Passe para a próxima etapa apenas depois que todos tiverem concluído a etapa anterior, isso evitará frustrações;
5. Eleja um ou dois ajudantes de cada grupo já na primeira etapa da produção. Peça a esses alunos que ajudem os colegas do grupo na execução das tarefas;
6. Por fim, é importante que você reforce que a estrutura do corpo das bonecas será parecida, porém os detalhes, como, cabelos, turbantes, roupas, cintinhos, etc, ficarão a cargo dos alunos. Assim, cada boneca vai ser única e terá a “cara” do seu dono.

### Vamos lá?!

Para a confecção das bonecas Abayomi, você vai precisar de:

- retalhos variados de tecidos;
- retalhos de malha preta ou marrom;
- tesouras

#### Passo a passo:

1. Primeiro, faça o corpo da boneca para depois passar para a roupinha. Para isso, corte a malha preta nos tamanhos 40x5cm e 20x5cm.

Figura 22 – Parte 1 Confecção de Abayomi



Fonte: Autora (2020)

2. Usando as duas mãos, estique suavemente os tecidos pelas pontas, com esse movimento eles irão se enrolar.

Figura 23 – Parte 2 Confecção de Abayomi



Fonte: Autora (2020)

3. Dê um nó na parte de cima e nas partes de baixo. Pegue o tecido menor e dê nós nas pontas também. Feito isto, passe o tecido menor atrás do outro, dê um nó próximo ao que será a cabeça da boneca. Agora você já tem a estrutura da sua Abayomi.

Figura 24 – Parte 3 Confeção de Abayomi



Fonte: Autora (2020)

4. O próximo passo é fazer uma roupinha para ela. Corte um tecido em formato retangular, nas medidas aproximadas de 20x15cm, dobre-o ao meio e dê um pequeno corte com a tesoura.

Figura 25 – Parte 4 Confeção de Abayomi



Fonte: Autora (2020)

5. Vista a boneca, passando sua cabeça no buraco. Corte um pedacinho fininho de tecido, enrole na cintura dela e amarre, como um cintinho. Com outro pedacinho, enrole na cabeça e amarre como um turbante. Sua bonequinha está pronta!

Figura 26 – Parte 5 Confeção de Abayomi



Fonte: Autora (2020)

Em nosso canal<sup>38</sup> você encontrará um vídeo tutorial de como fazer a boneca. Se puder, mostre aos alunos antes da atividade começar.

***Próximo passo...***

Bom, agora chegou o momento de explorarmos a escrita dos alunos. Retome alguns pontos do trabalho com o livro *Ana e Ana*, como a construção do texto colaborativo deste livro e a gravação da vídeo-resenha. Explique que, na aula de hoje, escreverão um roteiro para a gravação da vídeo-resenha de *Toinhoinhóins*. Para facilitar a escrita deles, você pode escrever no quadro as etapas de gravação ou entregar uma folha para que preencham.

**Etapas de roteiro de vídeo-resenha**

Saudação:
Apresentação:
Apresentação do livro:
Resumo do livro:
Opinião sobre o livro:
Despedida:

Terminados os roteiros, a partir das respostas dos alunos, você irá escrever no quadro um texto coletivo do roteiro final da vídeo-resenha do livro *Toinhoinhóins*. Assim que estiver pronto, pergunte quais alunos topam gravar a vídeo-resenha. Siga as dicas de gravação e dê continuidade ao trabalho!

Conforme discorremos no início deste capítulo, a ordem de trabalho com as obras foi pensada de forma que a produção de sentidos referentes à educação antirracista se desse progressivamente no que diz respeito à tomada de consciência por parte do aluno. Sendo assim, antes da leitura de *Toinhoinhóins*, propomos ao professor a sequência básica com *Ana e Ana*, que de maneira sutil visa abordar

<sup>38</sup> O canal no *YouTube* está em construção e estará disponível no endereço <https://www.youtube.com/channel/UCQLSloincaky-l2p5gdCsUw>. Nele o professor poderá encontrar dicas de como promover uma educação antirracista através do letramento literário, bem como materiais de apoio de confecção e execução de vídeo-resenha e de construção de outros instrumentos pedagógicos propostos no *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*.

questões de identidade e diferença. Para o encontro posterior ao trabalho com *Toinhóins*, indicamos *O segredo da chita voadora*, obra que vem a complementar o debate aberto sobre questões de gênero e padrões estéticos. Por fim, trazemos *Obax*, que de forma simbólica e lúdica faz alusão a elementos estéticos e culturais africanos e ainda possibilita, em sua interpretação, a construção de casas africanas para ser a moradia das bonecas Abayomi, tudo confeccionado pelos alunos.

Outro ponto importante do *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil* é a socialização do que será produzido nos encontros. Dessa forma, incentivamos o professor a criar um canal em uma plataforma de compartilhamento de vídeos, em que os alunos poderão divulgar as vídeo-resenhas e demais materiais elaborados a partir de uma possível implementação da proposta pedagógica. A disseminação dos conhecimentos construídos na escola oportuniza atingir um público maior de interlocutores, produzir um texto (vídeo-resenha) tendo esse interlocutor no horizonte, bem como é um meio de expandir o trabalho com a identidade negra e, quem sabe, colaborar para a construção de uma comunidade leitora virtual.

E nossa história parece estar chegando ao fim. No próximo capítulo, concluímos a dissertação, com o sentimento de que o trabalho ainda vai continuar, porque a luta pela educação antirracista é extremamente necessária.

## 5. CONCLUSÃO

No meu tempo de escola, sempre escrevia textos que agradavam os professores. No tempo de agora, no trabalho, dizem que escrevo “bem”. Pedem para eu fazer os comunicados da escola e os bilhetinhos para os pais. Assim, me convenci (ou me convenceram) que, de certa forma, eu dominava a habilidade de escrita. Então, queria o mesmo para os meus alunos. Só que não me bastava que eles escrevessem “bem”, era preciso que me trouxessem singularidade em suas produções textuais. Mas como fazer isso? Busquei uma resposta e encontrei outra pergunta: Como isso acontecia nos meus textos? A verdade é que não acontecia, porque eu não escrevia com autoria. E então surgiu outra pergunta: Como os orientaria, se nem eu mesma sabia os caminhos para chegar até o que esperava?

A procura por respostas desencadeou uma série de outras possibilidades didáticas. A subjetividade do “eu” - proposta de exercício inicial para uma escrita autoral, não veio sozinha. Nela trouxemos, eu e os alunos, a representação de nossas identidades pessoais e sociais, as quais faziam parte de nossos processos identitários (GOMES, 2002). Com isso, juntamente com minha orientadora, verificamos que aquelas marcas por nós trazidas eram tão expressivas e estavam tão inseridas no processo educativo que não podíamos ignorá-las. Foi necessário, então, que pensássemos meios que nos possibilitassem construir uma proposta de educação antirracista apropriada aos pequenos alunos do EF.

Foi então que, dialogando com a teoria, optamos por fazer isso utilizando a literatura infantil. Por meio dela, a criança, por intermédio da ficção, pode ampliar o conhecimento de si mesma e da realidade social à sua volta, bem como a sua visão de mundo. Além disso, o contato com o livro infantil propicia o desenvolvimento linguístico do leitor e as histórias infantis podem atuar na ampliação das capacidades intelectuais da criança (CUNHA, 2014), quando ela interage com a potência da arte literária.

Voltando-nos para relação entre teoria e prática, buscamos por estratégias de letramento literário que mobilizassem a construção de uma educação antirracista. Com isso, passamos a elaborar nossa proposta pedagógica, que culminou no *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*. Neste ponto, já estávamos empenhadas em resolver a seguinte pergunta de pesquisa: Como promover a educação antirracista através do letramento literário?

Sendo esta a minha primeira incursão teórica na temática da educação antirracista, durante o percurso, várias vezes precisei readequar a proposta de trabalho, procurando torná-la ainda mais apropriada ao meu público-alvo e à minha pergunta de pesquisa. Nesse movimento, estive permanentemente em busca de instrumentos que contribuíssem para a eliminação do eurocentrismo no currículo escolar e contemplassem a diversidade racial brasileira, utilizando-a para promover a igualdade e o fortalecimento do autoconceito de alunos pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001).

Em um dos últimos encontros relativos à construção desta dissertação, em conversa com minha orientadora, ao lembrarmos dos trabalhos que apresentamos em diferentes eventos desde o meu ingresso no MPEL, ficou ainda mais evidente a importância de todas as etapas que fizeram parte do meu processo formativo. Refletimos que nossos encaminhamentos de pesquisa foram sendo alterados conforme a apreensão dos conceitos estudados, além, da definição e do aprofundamento na temática da educação antirracista.

Quanto às estratégias utilizadas para se atingir a educação antirracista através do letramento literário, com o tempo fui descobrindo que, no trabalho com a literatura, especificamente com a literatura infantil, nem tudo precisa ser dito. É preciso sim que o professor conduza a leitura, de modo a oportunizar ao aluno a construção de sentidos que a experiência literária pode proporcionar. Por isso, em nossa proposta pedagógica, indicamos ao professor que levante questionamentos em relação ao conhecimento que se espera que os alunos produzam - sempre com o cuidado de não ser impositivo e de considerar o lugar a partir do onde os alunos falam. É importante lembrar que, na experiência de leitura, os alunos construirão sentidos talvez não previstos pelo professor, que pode também se surpreender com os sentimentos ocasionados por processos de fruição estética, sempre singulares.

Ao longo da proposta, buscamos deixar cada vez mais explícita a reflexão sobre a diversidade étnico-racial brasileira, contudo, esses encaminhamentos são feitos de forma gradativa e dependem da mediação do professor. Ou seja, no decurso dos encontros propostos no *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*, espera-se que os alunos, com a devida orientação, desenvolvam o processo de conscientização sobre o reconhecimento positivo da diversidade racial e tenham uma visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira - princípios para uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001).



Quanto ao acervo literário utilizado no produto pedagógico, buscamos por obras que perpassassem as culturas afro-brasileira e africana e que, além de trazer protagonistas negras, as tratassem com dignidade. No combate à discriminação racial dentro da perspectiva da educação antirracista e com foco em nossa área de pesquisa - os alunos dos anos iniciais do EF, é imprescindível o protagonismo negro na literatura infantil, já que as crianças, muitas vezes, se identificam e se espelham com os personagens retratados. Nesse sentido, o potencial da literatura infantil é imensurável para a autoestima da criança negra e também pode vir a colaborar para que todos, negros ou não, compreendam, respeitem e valorizem a diversidade presente na sala de aula e em todos os espaços sociais.

Dentre as quatro obras literárias escolhidas para compor o *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*, uma foi escrita por uma autora negra<sup>39</sup> e, a outra, possui uma ilustradora negra<sup>40</sup>. No intuito de colaborar para ampliar o uso de literatura infantil de autores negros na escola, incluímos, no produto pedagógico, uma lista de livros literários infantis de autoria negra.

Todos esses percursos foram terreno fértil para o desenvolvimento de objetivos e estratégias voltados não somente para a construção do produto pedagógico, mas também para a escrita da dissertação, em que, para embasar a pesquisa, busquei por autores e intelectuais negros. Procurei, também, trazer a produção de mulheres negras, protagonistas do referencial teórico. Assim, a relação entre teoria e prática foi essencial no meu percurso formativo em educação antirracista, pois, durante todo o processo, ficou evidente a integração desses dois movimentos na construção da pesquisa. Saí da superficialidade com as questões étnico-raciais e ingressei em um novo terreno, que me trouxe descobertas para além dos campos profissional e acadêmico. Me empoderei e me fortaleci enquanto mulher-negra e enquanto professora-pesquisadora.

Mas não fui apenas o meu próprio sujeito da aprendizagem antirracista, fui também meu próprio sujeito do letramento literário. Durante as etapas dessa formação, descobri que, talvez mais do que os alunos, ou melhor, antes deles, quem precisava mobilizar estratégias de leitura e de escrita, era eu. Assim, além de me tornar uma leitora literária assídua, produzi (com muito orgulho!) textos autorais e

---

<sup>39</sup> Márcia Evelin, autora de *O segredo da chita voadora*.

<sup>40</sup> Lariane Casagrande, ilustradora de *Toinhoinhóis*.

descobri que escrever é libertador. Também experimentei a elaboração de uma resenha<sup>41</sup> de um dos livros literários que compõem o *Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil*, que inclusive faz parte da proposta pedagógica.

Encerro meus apontamentos com a certeza de que meu processo formativo não parou por aqui, na verdade esta pesquisa serviu como propulsora para o início de uma desafiadora e apaixonante fase em minha vida e espero que ela possa servir também para auxiliar no processo formativo de outras pessoas, pois, ao narrar e problematizar os efeitos da minha experiência formativa e educacional nessa trajetória de professora-pesquisadora, percebi que as minhas inquietações não eram somente individuais, eram, também, sociais e estruturais. Portanto, espero que o que foi construído neste percurso possa colaborar para que outros professores reflitam e se conectem às estratégias de ensino propostas para uma prática pedagógica para além das tradicionais, e que pretende, de fato, contribuir para a formação antirracista no ambiente escolar.

---

<sup>41</sup> Livro resenhado: *O segredo da chita voadora*.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-84.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERNARDES, Tatiana. **A Literatura de temática da Cultura Africana e Afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para Educação Infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.
- BORTOLUCI, José Henrique. Para além das Múltiplas Modernidades: Eurocentrismo, Modernidade e as Sociedades Periféricas. **Plural (USP)**, v. 16, 2009, p. 53-80.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. D.O.U. de 11 de março de 2008.
- BRASIL. **Lei 12.519, de 10 de novembro de 2011**. D.O.U. de 11 de novembro de 2011.
- BRASIL. **Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- CAGNETI, Sueli; SILVA, Cleber. **Literatura infantil juvenil: diálogos Brasil-África**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARVALHO, Márcia Evelin de. **O segredo da Chita Voadora**. II. Ângela Rêgo. Teresina: Livraria Nova Aliança Editora, 2017.
- CASTILHO, Suely Dulce de. O Ser Negro e a Literatura Infanto-Juvenil. **Cadernos Negros**. São Paulo: Quilombhoje, v.27, 2004a.

CASTILHO, Suely Dulce de. A Representação do Negro na literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.7, nº01. p. 103-113, 2004b.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Discriminação Racial e pluralismo em Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: SECAD/MEC. **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos** pela Lei Federal nº 10.639/03, 2005, p. 65-104.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; et. al. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

COSSON, Rildo; JUNQUEIRA, Renata. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Eliete. **Ruptura e renovação no conto de fadas brasileiro: Emília, Clara Luz e leitor em parceria lúdica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

DORNELLES, Clara; CONCEIÇÃO, Sâmia. **Literatura Infantil para uma Educação Antirracista**. Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão (ADAFI) - Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2020. Disponível em <<https://youtu.be/NCiLWOWWxjY>> Acesso em 21 nov. 2020.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações performáticas Brasileiras: Teorias, Práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência e Educação** (UNESP. Online), v. 14, nº 3, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos D'Água, 1997.

GODOY, Célia. **Ana e Ana**. II. Fê. São Paulo: DCL, 2003.

GOMES, Edlaine de Campos.; BIZZARIA, Júlio.; COLLET, Célia.; SALES, Marcos Vinícius. A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 251-264, jan/jul, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD/MEC. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 136-148.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura (UFMG)**, Belo Horizonte, n.9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC, 2005, p. 143-154.

GRANDO, Diego. A escrita criativa no contexto do ensino de literatura: inovação pela prática. **Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

JORNAL UNIVERSITÁRIO DO PAMPA. **Quem somos**. Disponível em: <http://junipampa.info/quem-somos/>. Acesso em: 5 out. 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 133-160.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n.19, p. 20-28.

LIMA, Heloisa. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: Kabengele Munanga (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC, 2005, p. 101-115.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada?** In: Signorini, Inês & Cavalcanti, Marilda (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n.5, p. 15-34, 2004.

NEVES, André. **Obax**. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tania (org.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-80.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, p. 13-30, 2017.

PLÁCIDO, Carlos Eduardo de Araujo. **O ensino de escrita criativa nas aulas de línguas**. Pouso Alegre, ano II, nº 2, out/2015.

PORTAL GELEDÉS. **Missão Institucional**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, 1-.20, n.01, p.105-124, jan./ un. 2002.

PRÊMIO JABUTI. **História**. Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/historia/>. Acesso em: 12 out. 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS. **Sobre o curso**. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgel/sobre-o-curso/regimento-do-programa/>. Acesso em: 7 mar. 2020.

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. **O programa**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em: 5 out. 2020.

REED-DANAHAY, Deborah E. **Auto/Ethnography**: Rewriting the Self and the Social. New York: Berg, 1997.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**. Vol.32, nº 93. São Paulo, maio/ago. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RORATTO, Hélen Garcia. **Projetos de leitura literária para os anos finais do ensino fundamental**: um caminho de letramento literário através da literatura confessional. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) -

Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, Bagé, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD/MEC. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**, 2005. p. 21-38.

SANTOS, Silvio. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. São Paulo: **Plural**, v. 24, p. 214-241, 2017.

SILVA, Jadh Beatriz; KLEN, Edmilson Rampazzo. Relato de experiência: oficinas Abayomi como elementos de valorização da cultura Afro-brasileira. **Revista de Extensão**, v. 17, p. 167-174, 2020.

SILVA, Luciana; SILVA, Katia. O Negro na literatura infanto-juvenil. **Revista Thema**, v. 8, p. 1-13, 2011.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: Kabengele Munanga (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC, 2005, p. 155-172.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUSA, Francisca. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: SECAD/MEC. **Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**, 2005, p. 105-120.

SUAIDEN, Fernanda. **Toinhoinhóins**. II. Lariane Casagrande. Natal: M3 Arte & Eventos, 2018.

TANAJURA, Louise. **Literatura negra feminina, escrituras e reexistência: uma proposta de letramento literário em sala de aula**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Bahia. Profletras/Instituto de Letras, Salvador, 2019.

## APÊNDICE A - Autorretrato da autora



Fonte: Autora (2019)



## APÊNDICE B - Autobiografia da autora

Sou do signo de gêmeos (adoro o meu signo). Nasci faz 31 anos, de madrugada ou de manhã bem cedo (agora não lembro bem o horário que a minha mãe me disse). Só sei que era outono, e os meus pais dizem que estava bem frio, como em um dia de inverno.

Eu tenho um filho, um bebezinho, que tem só alguns meses de vida. Você acredita que ele nasceu um dia antes do dia do meu aniversário? Pois é, eu faço aniversário dia 11 de junho e ele nasceu dia 10. Mas quando ele nasceu não estava tão frio. Sorte a nossa! Não gosto muito de frio. Acho que ele também não deve gostar.

Sou professora há 5 anos. Comecei a dar aulas lá em Pelotas e agora estou dando aula aqui em Aceguá, mas moro em Bagé. Nasci e aprendi a ler e a escrever em Bagé. Fui para Pelotas quando já era uma menina um pouquinho grande. Lá, fiz faculdade para ser professora e morei um bom tempo em um lugar lindo, lindo, a Praia do Laranjal, você conhece?

Mas, o destino da gente muda toda hora, né?! Então um belo dia tive que voltar. Agora estou morando pertinho dos meus pais novamente, e isso é muito bom, mesmo tendo umas briguinhas de vez em quando. Mas, afinal, qual a família que não briga?

Ah, só mais umas coisinhas sobre mim: adoro frutas e morro de medo de lagartixas e sapos.

APÊNDICE C - Poeminha pro meu filho<sup>42</sup>

Fonte: Autora (2019)

Poeminha pro meu filho  
Que demorou pra sair  
Não foi fácil e não é  
muitas horas, muita dor  
até raiva senti  
7 camadas de tecido  
cicatriz no corpo, cicatriz na alma  
Uma dói nos dias de chuva  
Outra faz chuva nos dias de choro  
Não sei se vão sarar  
Mas tem dias que até saram  
Quando me esqueço e me ocupo  
Mas as vezes volta o luto  
Penso nele tão bonito  
meu negrinho, bem brabinho  
Mudou tudo por aqui  
Como era de esperar  
Nasceu um dia antes de mim  
Meu presente de luar  
Só me resta te cuidar.

---

<sup>42</sup> Disponível em: <http://junipampa.info/educacao/poeminha-pro-meu-filho/>. Acesso em: 22 out. 2020.

## APÊNDICE D - Resenha do Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro

Já na introdução da obra é possível perceber que Ribeiro escreve para um público diverso. A autora traz uma escrita potente e de acessível compreensão, tanto para quem possui um conhecimento maior sobre o tema como para quem busca um ingresso nele. É com um tom quase de conversa que faz relação a eventos marcantes de sua vida e ao assunto abordado. Tudo isso sem perder de vista a responsabilidade em trazer com competência a questão da educação antirracista. E sempre referindo-se a autores importantes que subsidiaram o seu processo de escrita.

Assim como a maioria de nós foi ensinado, Ribeiro conta que quando era criança aprendeu que a população negra “aceitou” sem resistência ser escravizada e que a princesa Isabel foi sua grande redentora. Porém, não lhe foi contado o outro lado da história, que incluiria, dentre outras passagens, a vida anterior dessas pessoas escravizadas. Nesse começo da narrativa, a autora já nos traz para perto dela, pois vamos lendo e recordando dos ensinamentos escolares, tão parecidos com os descritos por ela. Ribeiro cita alguns levantes de resistência à escravidão que tiveram como protagonistas pessoas negras. Tentamos puxar da memória e vemos que, realmente, essa parte foi-nos deixada de lado.

Uma questão muito importante trazida pela autora é sobre o uso correto do termo que designa as pessoas negras que sofreram com a escravidão. Ela nos ensina que a população negra foi “escravizada” e não “escrava”, pois o termo “escrava” traz uma conotação de algo natural, ocultando que esse grupo teria sido forçado a tal condição. Dando continuidade, a autora ressalta que as nuances que abarcam esse tipo de compreensão são difíceis de serem percebidas e que esse processo envolve uma revisão crítica profunda de nossas percepções. Um primeiro ponto para isso acontecer é trazer à tona o debate sobre o racismo estrutural no Brasil, relacionando escravidão e racismo e mapeando suas consequências.

Para elucidar seu pensamento, a autora faz um breve apanhado histórico de alguns dispositivos legais estabelecidos durante e após a escravidão e que contribuíram para que a população negra fosse tratada como mercadoria e não tivesse acesso a direitos básicos e à distribuição das riquezas. Na sequência, define racismo por “um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (p. 12), nesse sentido, “o racismo não é um posicionamento moral ou individual, mas um problema estrutural.” (p. 14).

É nesse momento que passamos a entender um pouco melhor sobre como foi construído o racismo em nosso país. Com a explanação da autora, percebemos o racismo enquanto processo histórico, social e cultural e conseguimos entender os reflexos desse sistema de opressão na atualidade. Também somos desafiados por ela a não nos intimidarmos na luta contra o racismo, pois a prática antirracista é urgente e se dá nas pequenas atitudes. O antirracismo é uma luta de todos.

Complementando a explanação sobre a experiência racista em nosso país, Ribeiro propõe que para entendê-la é importante diferenciá-la de outras experiências conhecidas. Nesse ponto é provável que o leitor, assim como nós, pare a leitura e pense em outras referências de experiências racistas ao redor do mundo. A mais provável de vir à mente é o racismo nos Estados Unidos. E mesmo tentando evitar comparações, percebemos que, realmente, o racismo no Brasil tem suas peculiaridades, é marcado pelo não dito, pelo silêncio, que confunde os brasileiros. Por isso, a autora alega que é preciso identificar os mitos que circulam e que fundam o sistema de opressão existente em nosso país. O mais nocivo deles é o da democracia racial, que afirma que negros e brancos convivem em harmonia e que transcenderam conflitos raciais existentes. Isso se traduziria na miscigenação e na ausência de leis segregadoras.

Nessa parte do texto de Ribeiro, mais uma vez, vem a nossa mente a referência norte-americana de racismo. É quase inevitável não lembrarmos da segregação racial estadunidense, onde negros e brancos tinham lugares separados em locais públicos, como escolas, transporte público, banheiros, restaurantes e bebedouros. É possível ainda não lembrarmos dos filmes de romance norte-americanos que trazem de forma explícita, por exemplo, o preconceito dos familiares dos noivos na realização de um matrimônio interracial. Em nosso país, com certeza, também temos esse tipo de representação, mas de forma menos explícita, pois se convencionou que não somos racistas, que somos todos iguais, miscigenados.

Sobre isso, ressalta que é importante não romantizar as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia. Aponta que é necessário nomear as opressões, pois não podemos combater o que não tem nome: “Não tenha medo das palavras ‘branco’, ‘negro’, ‘racismo’, ‘racista’.[...] A palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos – mais grave é não reconhecer e não combater a opressão.” (p. 12).

Sobre enxergar a negritude, Ribeiro conta que por volta dos seis anos passou a entender que o fato de ser negra era um problema para a sociedade. Até então ela não havia percebido porque no convívio familiar se sentia amada e não via problema em si. Mas ao ingressar na escola começou a escutar xingamentos racistas e ter problemas com a autoestima. Devido a esses acontecimentos, foi forçada a entender o que era o racismo e a querer se adaptar para passar despercebida. Lembra que, por não ser branca, ou seja, por não estar dentro do padrão ideal, o padrão das culturas europeias, era vista como errada. A autora coloca que esta divisão social existe há séculos, e que a falta de reflexão sobre o tema constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Assim, essa violência se torna comum por ser naturalizada.

Corroborando isso, conta que já foi “confundida” com copeira, faxineira e, em hotéis de luxo, prostituta. É importante dizer que a autora não questiona a dignidade dessas profissões, mas observa o quanto as pessoas negras são reduzidas a determinados estereótipos. Em contraponto, indica que pessoas negras devem ser reconhecidas e valorizadas em suas potencialidades. É necessário ressaltar experiências e iniciativas que ampliem a visibilidade negra em diversos campos, tendo em mente que “para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade.” (p. 30).

Trazendo discussão importante sobre os privilégios da branquitude, a autora diz que é necessário que as pessoas brancas pensem sobre o lugar social em que ocupam e questionem, por exemplo, “por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor” (p. 30). Não se trata de se sentir culpado por ser branco, mas de responsabilizar-se e passar a agir. Ao lermos esse trecho do livro, é inevitável não pensarmos nos lugares em que as pessoas negras ocupam nos espaços em que frequentamos. Dessa forma, a autora consegue que, ao longo de uma leitura fluída, possamos refletir criticamente sobre certas condições tão enraizadas e naturalizadas por nós.

Complementando esta parte, a autora propõe que “todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade” (p. 32). Assim, somos lembrados novamente que este não é um debate

individual, mas estrutural. O racismo é algo que está em nós, pois fomos criados em uma sociedade racista e devemos lutar contra ele sempre.

Ribeiro assegura que o racismo é cúmplice da violência e que devemos estar atentos e não nos calarmos diante de situações racistas. É necessário agir. Através da fala da autora, vemos que não basta dizer que somos antirracistas: é preciso fazer cobranças. É necessário nos cobrarmos também. Temos que entender que a linguagem é carregada de valores sociais e que é preciso que deixemos de lado o uso de expressões racistas. Na perspectiva da educação antirracista, propõe que é imprescindível conversarmos em casa com a família e com os filhos, além de apresentarmos para as crianças obras infantis que tragam personagens negros que fogem de estereótipos. Através dessa estratégia de combate ao racismo, Ribeiro nos faz pensar na importância de apresentarmos outras referências às crianças, pois, pode ser que, a partir de outra construção da subjetividade de pessoas negras e do rompimento da visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, poderemos diminuir as desigualdades raciais existentes em nosso país.

Outro ponto importante na luta antirracista é nos informarmos, apoiarmos e prestigiarmos políticas educacionais afirmativas e de promoção da diversidade, bem como institutos de pesquisa e de desenvolvimento de políticas e candidatos que defendem políticas públicas efetivas e transformadoras; pois embora as desigualdades entre negros e brancos ainda sejam enormes, políticas públicas mostraram que tem um potencial transformador na área.

Sobre o caso das cotas raciais, conta que ao serem implementadas essas políticas trouxeram grandes avanços para o saber do país. Para embasar sua fala, a autora traz dados de pesquisas que apontam uma menor evasão e um desempenho similar ou superior dos alunos cotistas em relação aos não cotistas. Ela também traz à baila a romantização de casos de pessoas negras que apesar de grandes dificuldades conseguiram obter um diploma ou passar em um concurso público. Esses casos não deveriam ser utilizados como exemplos que justifiquem estruturas desiguais, pois “a cultura do mérito, aliada a uma política que desvaloriza a educação pública, é capaz de produzir catástrofes.” (p. 48).

Em sua próxima explanação, nos faz pensar sobre o racismo no ambiente de trabalho, propondo algumas questões para aquelas pessoas que têm ou trabalham em alguma empresa. Ela enfatiza que é preciso romper com a estratégia do “negro único”, pois não basta ter apenas uma pessoa negra para que se considere que

determinado espaço está livre do racismo. Sempre ancorada em dados de pesquisas, aponta a baixa representatividade de negros em cargos ligados a advocacia, indicando que esses números refletem a necessidade de se discutir desigualdades, oportunidades e diversidades no mercado de trabalho. A autora cita ainda experiências internacionais neste âmbito, e complementa sua explanação fazendo referência a importante lei brasileira, a Lei de Cotas para o Serviço Público Federal.

Uma estratégia muito importante apresentada por Ribeiro é a de que leiamos mais autores negros. Esse é o momento em que paramos para refletir sobre quais autores negros nós conhecemos e lemos. Para quem está engajado na luta antirracista, o contato com esses autores e autoras, com certeza é mais próximo. Os demais podem questionar: Mas existem autores negros? Ribeiro, responde: Sim, existem! Porém são evidentes os sinais de apagamento da produção negra. “Esse apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos.” (p. 64).

Ribeiro nos lembra que os negros são a maioria da população e que, portanto, suas produções devem ser lidas, debatidas e citadas. Assim, ela traz os nomes dos intelectuais negros que a inspiraram na construção deste pequeno manual e os quais trouxe como referências bibliográficas. No fechamento desta parte, nos aguça a que procuremos e valorizemos produções intelectuais negras: “Precisamos ir além do que já conhecemos.” (p. 67).

No seguimento de suas ideias, Ribeiro propõe que devemos questionar a cultura que consumimos, para tanto ela traz necessária explicação sobre apropriação cultural. Mesmo que em alguns parágrafos, a autora consegue sintetizar o conceito e fazer com que aqueles que tenham pouco ou nenhum contato com o assunto se situem melhor quanto ao entendimento dele. Deste modo, nos indica que apropriação cultural é aquela que denuncia o quanto as culturas negras e indígenas foram expropriadas e apropriadas historicamente. Nesse sentido, a autora nos faz pensar “que o interesse pela cultura de certos povos não caminha lado a lado com o desejo de restituir a humanidade de grupos oprimidos.” (p. 70).

Antes mesmo de passarmos para o próximo parágrafo, e ainda no impacto dessa última frase, é possível refletir que, realmente, muitas pessoas consomem cultura negra e indígena, e, em oposição a isso, não estão nem um pouco preocupadas com as condições de vida desses grupos em nosso país. Todavia, para

que um elemento cultural não seja esvaziado de sentido, "é importante que se tenha uma preocupação real em não desrespeitar os símbolos de outras culturas." (p. 72).

Complementando esse ponto, Ribeiro traz diversos exemplos de racismo em produções audiovisuais brasileiras. Nessas produções, atores e atrizes negras representam estereótipos marcados por violências simbólicas. A autora observa que, "Do mesmo modo, ainda são poucos os cineastas, roteiristas e produtores negros: as opções ficam limitadas como resultado do racismo estrutural." (p. 12). Como faz desde o começo do livro, interage com o leitor, levantando algumas questões para refletirmos, como a ausência de atores e atrizes negros e também sobre o que estamos fazendo para contribuir com a luta antirracista.

Nos encaminhando para as últimas partes do livro, nos deparamos com o seguinte título: "Conheça seus desejos e afetos" (p. 83). Não menos significativa que as anteriores, aqui temos mais uma discussão importantíssima, dessa vez para a luta feminista negra: a ultrassexualização das mulheres negras. "Ancorada na construção do imaginário coletivo brasileiro desde o período colonial, "que via os corpos negros como violáveis" (p. 83), fala sobre o enquadramento das mulheres negras no estereótipo de mulheres "lascivas", fáceis" e "naturalmente sensuais". Estereótipo este que serve para justificar abusos, já que mulheres -são as maiores vítimas de violência sexual no Brasil. "Essa sexualização retira a humanidade das mulheres, pois deixam de ser vistas com toda a complexidade do ser humano" (p. 85).

Seguindo a discussão, traz alguns exemplos de como, em uma sociedade racista, machista e heteronormativa, as mulheres negras ficaram relegadas ao papel de servir, na cozinha e na cama. Um dado importantíssimo trazido por Ribeiro é uma pesquisa do Censo 2010 que mostra que mulheres negras são as que menos se casam e, entre as com mais de cinquenta anos, são a maioria na categoria "celibato definitivo", ou seja, que nunca viveu com um cônjuge. Nesse sentido, é urgente questionar padrões estéticos que desumanizam as mulheres negras. A autora fala ainda sobre a importância do amor na vida dessas mulheres, sobretudo o amor-próprio.

Passando para outro ponto, que é o combate a violência racial, temos um panorama do número de assassinatos no Brasil, de 2007 a 2018, que chega a marca de 553 mil mortos. Mesmo antes de lermos as próximas colocações, nosso pensamento já nos antecipa que as vítimas têm em sua maioria pele negra. De todo modo, temos dados contundentes apresentados pela autora que ratificam nossa



hipótese. Assim, fica evidente “que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens” (p. 94).

Ao lembrar sobre um caso muito violento e de grande comoção nacional, em que um homem negro foi executado por agentes do Exército, no Rio de Janeiro, no carro em que estava com a sua família, Ribeiro lamenta que infelizmente o debate só ganha visibilidade quando um caso desses chega aos noticiários e o que a maioria das pessoas que se manifestam contra esse “absurdo” ignoram é que não é um fato isolado “ele integra uma política de segurança pública voltada para a repressão e o extermínio de pessoas negras, sobretudo homens” (p. 95).

A autora apresenta brevemente legislações que visavam criminalizar a população negra ou que, atualmente, visam o mesmo, mas com outro pretexto. Também nos apresenta dados sobre a população carcerária brasileira, dando um enfoque maior às encarceradas, que são, em sua maioria, negras. Complementa dizendo que o debate sobre segurança pública é complexo, mas essencial para entendermos a realidade do país, especialmente quando temos elementos que indicam que está ocorrendo um genocídio da população negra.

Ribeiro propõe questionarmos porque não se dá o mesmo valor quando o sangue derramado é negro. Traz ainda exemplos conhecidos de crimes raciais ocorridos nos Estados Unidos e cita o importante trabalho de denúncia da violência policial que o movimento Black Lives Matter [Vidas Negras Importam] vem fazendo. Diz que em nosso país também existem vários movimentos e instituições engajadas em questionar o modelo punitivista e em combater abusos por parte do Estado. Finaliza propondo que apoiemos o trabalho dessas pessoas, seja financeiramente, divulgando as iniciativas ou comparecendo a eventos e manifestações.

A última parte do livro, intitulada “Sejamos Todos Antirracistas” (p. 107), vem como um reforço a tudo o que foi dito anteriormente. Em poucos parágrafos, a autora finaliza dizendo que é preciso acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e que a prática de pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. Assim, “pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los.” (p. 108).

## ANEXO A - Autobiografia do livro Poesia na varanda

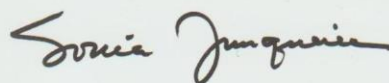
### A autora

Sempre quis saber onde moram as histórias que a gente lê: na cabeça dos escritores? dos contadores de histórias? das pessoas, nas ruas? Ou existe um lugar, uma “terra do sempre” que guarda as histórias de todos os tempos e vai deixando elas saírem pra gente se deliciar?

Não sei a resposta: será que, um dia, vou encontrá-la?

Do mesmo modo, sempre quis saber onde mora a poesia que, de repente, nos encanta – e até conto em versos, neste livro, algumas hipóteses que levantei pra tentar descobrir. Mas... nem sombra de resposta. Pra mim, continua um mistério. O mais próximo que cheguei foi perceber que poesia é um sopro, um susto que a gente leva e logo passa, deixando dentro de nós uma beleza inteira.

Seja como for, está aqui este *Poesia na varanda*. Tem cenas da minha vida, lembra varandas e quintais, canções que me comoveram, pedaços de coisas que vivi. Em Três Corações, onde nasci, em São Paulo, onde morei, em lugares por onde andei, em Belo Horizonte, onde vivo e trabalho como editora de livros pra crianças, escrevo as minhas histórias e... corro atrás da poesia de todo dia.

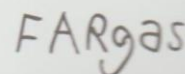


### O ilustrador

Quando Sonia me convidou para ilustrar este livro e eu terminei de ler o texto pela primeira vez, me emocionei. Centenas de coisas boas da minha infância me vieram à memória. Lembranças de uma época em que havia muitas casas com varandas e quintais em Belo Horizonte. Lembranças da casa onde cresci, com direito a varanda e quintal. Diferentemente da Sonia, era no quintal – e não na varanda – que eu descobria a poesia e a mágica escondida nas coisas simples. Mas tanto faz varanda ou quintal, hoje eu sei que a poesia mora mesmo é dentro da gente. E é isto que torna este livro tão gostoso de ler: ele fala, de uma maneira muito particular, de afeto, de descobertas, de ternura...

Como eu sou um cara de sorte, hoje, depois de adulto, acabei vindo morar numa casa com uma varanda deliciosa. Eu, minha filha Sofia, meu filho Mateus e minha esposa Flávia. E sabe o que é realmente legal? A varanda desta minha casa é mágica. De verdade! Por exemplo, sempre que quero conversar com minha mãe, eu me sento na rede que tem na varanda, fecho os olhos, e, de onde quer que ela esteja, minha mãe aparece para um dedinho de prosa. E é sempre muito bom conversar com ela.

Mãe, falando nisso, este livro é pra você.



## ANEXO B - Autobiografia do livro E o dente ainda dóia



## ANA TERRA

Meu nome é Ana Terra, moro no Rio Grande do Sul e tenho 31 dentes! Dizem que um adulto tem 32 dentes... acho que perdi o meu em algum lugar!

Escrevi esta história há mais de 1.200 dias atrás e fiz as ilustrações em 2 meses, foi bem fácil, você até pode tentar! Utilizei 23 folhas de papel, 1 tesoura, 6 lápis de cor, 30 ml de cola, alguns centímetros de fita adesiva e algumas tintas misturadas, coloquei a imaginação para funcionar 8 horas por dia e... ZAPT! Tudo virou história pra contar!



Fonte: Autora (2019)