CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

REPRESENTATIVIDADE IMPORTA SIM! O AFROLETRAMENTO NA FORMAÇÃO DA PEQUENA LEITORA

Dandara de Oliveira Ramos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Maria Cristina Giorgi
Coorientadora: Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Rio de Janeiro
Maio 2022

REPRESENTATIVIDADE IMPORTA SIM! O AFROLETRAMENTO NA FORMAÇÃO DA PEQUENA LEITORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.



Dandara de Oliveira Ramos

Banca Examinadora:

MARIA CRISTINA GIORGI:75185067772

Assinado digitalmente por MARIA CRISTINA GIORGI:75185067772
DN: CN=MARIA CRISTINA GIORGI:75185067772, OU=CEFET-RJ - Centro Fed. Educ. Tecnol. Celso S. Fonseca, O=ICPEdu, C=BR
Razão: Eu revisei este documento
Localização: Rio de Janeiro
Data: 2022.08.02 21:42:58-03'00'
Foxit Reader Versão: 10.1.0

Presidente, Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)

Dayala Paiva de Medeiros Vargens dayalavargens@id.uff.br:09107923724 Assinado de forma digital por Dayala Paiva de Medeiros Vargens dayalavargens@id.uff.br:09107923724

Professora Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF)

Documento assinado digitalmente
gov.br
TALITA DE OLIVEIRA
Data: 15/08/2022 11:04:42-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Professora Dra. Talita de Oliveira (CEFET/RJ)

Professora Dra. Viviane Conceição Antunes (UFRRJ)

Documento assinado digitalmente
gov.br
VIVIANE CONCEICAO ANTUNES
Data: 18/08/2022 14:22:54-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

SUPLENTES

Professor Dr. Fabio Sampaio (CEFET/RJ)

Professora Dra. Del Carmen Daher (UFF)

Rio de Janeiro
Maio 2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

R175 Ramos, Dandara de Oliveira
Representatividade importa sim! O afroletramento na formação da pequena leitora / Dandara de Oliveira Ramos – 2022.

92f. : il. (algumas color.) ; enc.

Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2022.

Bibliografia : f. 91-92.
Orientadora : Maria Cristina Giorgi.

Coorientadora: Dayala Paiva de Medeiros Vargens.

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes CRB-7/5281

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao meu raio de sol, que tenho como prazer chamar de filha, Maria Laura.
A todos que acreditam que a educação é a força motriz que pode transformar o mundo que conhecemos.

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho escrito a muitas mãos.

Pessoas me ouviram, me auxiliaram quando eu não conseguia escrever, ou normalizar meus pensamentos inquietantes. A vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço à ancestralidade, principalmente a dona do meu Ori, por guiar meus passos nessa jornada.

Não posso deixar de agradecer a minha mãe, Maria Elvira, por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma não acredito.

Ao meu pai, Julio Cesar, pelo apoio necessário e por sempre ter uma frase otimista para dizer.

Às minhas orientadoras Maria Cristina e Dayala, por orientarem este projeto e por não desistirem de mim nem por um minuto, sempre acreditando na minha capacidade.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação e Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, por empreenderem em nós novas alternativas ao sistema vigente.

Aos membros do grupo “Puxadinho”, Aline Divino, Carolina Marinho e Wallace Modesto, por todo trabalho em equipe que fizemos durante toda especialização e mestrado. Gratidão.

A Adilson e Rogério, pelo apoio ímpar nessa jornada, por serem mais que amigos, serem família. Gratidão.

A Leandro, meu companheiro, pelos incentivos e apoio constante. Minha gratidão.

A todos os professores, que fazem a diferença e contribuem para uma educação mais igualitária, pautada no respeito à diversidade.

EPÍGRAFE

"Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade." (FRANÇA, 2020, p. 9)

RESUMO

Representatividade importa sim! A importância do afroletramento na formação da pequena leitora

O presente trabalho tem como objetivo investigar os livros infantis pertencentes ao Clubinho Preto e sua influência nas práticas de afroletramento no espaço familiar que passam a reverberar nos demais espaços que a criança frequenta como a escola. As crianças precisam se reconhecer enquanto sujeitos e autores da própria história, conhecer a história de seus ancestrais, não apenas como indivíduos que foram escravizados, mas que mesmo escravizados lutaram pela sua liberdade. Convivemos numa sociedade pautada pelo racismo, preconceito e discriminação; discutir essas questões no ambiente escolar e familiar ainda é bastante polêmico, complexo, como bem afirma Cavalleiro (2006). Entretanto, trata-se de um assunto que precisa ser levado à reflexão e discutido por todos os personagens que atuam na escola, principalmente no primeiro segmento do Ensino Fundamental e nas classes de alfabetização. A escola é um espaço de grande importância para a quebra de paradigmas. De acordo com Ramos (2015), o silenciamento, a invisibilidade e o não-reconhecimento são dimensões históricas que marcam os referenciais da cultura afro-brasileira e africana no âmbito escolar brasileiro. A nossa hipótese inicial nos diz que utilizar a literatura infantil com referências afro-brasileiras e africanas positivas serve como estímulo para a construção de uma educação pautada na desnaturalização de práticas racistas sociais, levando a criança a compreender sua ancestralidade, por meio do respeito e valorização da sua ancestralidade, culminando assim no fortalecimento da sua auto-estima.

Palavras-chaves: Literatura infantil; Afroletramento; Representatividade negra

ABSTRACT

Representation does matter! The importance of afroliteracy in the formation of the small reader

The present work aims to investigate the children's books belonging to Clubinho Preto and their influence on the practices of afroliteracy in the family space that reverberate in other spaces that the child attends such as school. Children need to recognize themselves as subjects and authors of their own history, to know the history of their ancestors, not only as individuals who were enslaved, but who even enslaved fought for their freedom. We live in a society ruled by racism, prejudice and discrimination; discussing these issues in the school and family environment is still quite controversial and complex, as Cavalleiro (2006) rightly states. However, it is a matter that needs to be reflected and discussed by all the characters who work in the school, especially in the first segment of Elementary School and in literacy classes. paradigms. According to Ramos (2015), silencing, invisibility and non-recognition are historical dimensions that mark the references of Afro-Brazilian and African culture in the Brazilian school environment. Our initial hypothesis tells us that using children's literature with positive Afro-Brazilian and African references serves as a stimulus for the construction of an education based on the denaturalization of social racist practices, leading the child to understand their ancestry, through respect and appreciation of their ancestry, thus culminating in the strengthening of their self-esteem.

Keywords: Children's literature; Afroliteracy; black representation

RESUMEN

La representación cuestiones ¡Sí! La importância de la afroletración em la educación del pequeño lector

El presente trabajo tiene como objetivo investigar los libros infantiles pertenecientes al Clubinho Preto y su influencia en las prácticas de afroliteracida en el espacio familiar que repercuten en otros espacios que frecuenta el niño como la escuela. Los niños necesitan reconocerse como sujetos y autores de su propia historia, conocer la historia de sus antepasados, no sólo como individuos que fueron esclavizados, sino que aun esclavizados lucharon por su libertad. Vivimos en una sociedad dominada por el racismo, los prejuicios y la discriminación; discutir estos temas en el ámbito escolar y familiar es todavía bastante controvertido, complejo, como acertadamente afirma Cavalleiro (2006). Sin embargo, es un tema que necesita ser reflexionado y discutido por todos los personajes que actúan en la escuela, principalmente en el primer segmento de la Enseñanza Fundamental y en las clases de alfabetización. Según Ramos (2015), el silenciamiento, la invisibilidad y el no reconocimiento son dimensiones históricas que marcan las referencias de la cultura afrobrasileña y africana en el ámbito escolar brasileño. Nuestra hipótesis inicial nos dice que el uso de la literatura infantil con referencias afro-brasileñas y africanas positivas sirve como estímulo para la construcción de una educación basada en la desnaturalización de las prácticas sociales racistas, llevando al niño a comprender su ascendencia, a través del respeto y la valoración de su ascendencia, culminando así en el fortalecimiento de su autoestima.

Palabras clave: Literatura infantil; afroliteracida; representación negra

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Maria Laura lendo seu primeiro livro recebido do clube de assinaturas Clubinho Preto. 64

Imagem 2 – Capa ilustrativa do livro infantil Bucala: A princesa do quilombo Cabula. 69

Imagem 3 – Representação afetiva entre mãe e filha descrita na p. 5 do livro infantil Bucala. 70

Imagem 4 – Bucala p. 29 Interação Mãe e Filha 70

Imagem 5 – Capa ilustrativa do Livro Alafiá: a princesa guerreira.....71

Imagem 6 – p. 6 – Representação do navio negreiro e dos Orixás.....71

Imagem 7 – p. 2 Representação do sequestro do povo negro de suas origens.....72

Imagem 8 – Alafiá cercada de meninas brancas, retratando a hostilidade vivenciada por meninas negras em alguns espaços. 73

Imagens 9 e 10 – O conto de fadas tem seu final feliz. Alafiá se casa e torna-se rainha do seu quilombo.....73

Imagem 11 – Capa ilustrativa do livro O Pequeno Princípe Preto....74

Imagem 12 – Representação das variações de tons de pele. 75

Imagem 13 – Representação da Ancestralidade 75

Imagem 14 – Capa ilustrativa do livro Herói. 76

Imagem 15 – p.13 e 14 – “Abra a sua mente para a diversidade do mundo”.....77

Imagem 16 – Capa ilustrativa do Livro Dona Sebastiana 78

Imagens 17 e 18 – Dona Sebastiana jovem e depois com mais idade. 79

Imagem 19 – Capa ilustratuva do Livro Como proteger as crianças e fazê-las crescerem fortes 79

Imagem 20 – Dona Tereza cuidando de uma criança. 80

Imagem 21 – Capa ilustrativa do livro Sábado 81

Imagem 22 – Café da manhã mãe e filha 81

Imagem 23 – Mãe e filha se arrumando para passar o dia juntas. 81

Imagem 24 – Afeto Mãe e Filha 82

Imagem 25 – Maria Laura e sua caixa-presente do Clubinho Preto....84

SUMÁRIO

Nossos passos vêm de longe 12

1 Até chegarmos à Lei: as lutas do Movimento Negro pela educação dos seus 22

1.1 Isso é racismo! Construção da ideia de raça e de racismo no Brasil 25

1.2 Onde está a discussão sobre racismo na Base Nacional Comum Curricular? 28

2 Quando eu me represento eu me vejo mais feliz! A literatura infantil e sua representatividade 36

2.1 A literatura infantil e relações étnico-raciais no contexto brasileiro 39

2.2 Literatura negra e infantil no mercado editorial brasileiro 42

3 Afinal, o que é Afroletrar? 48

3.1 Entendendo o conceito de afroletramento 55

4 Clubinho Preto e a educação antirracista 62

4.1 No mundo de príncipes e princesas, heróis e sabedoria ancestral 67

Não é o final, apenas o começo… 85

Referências bibliográficas 89

Nossos passos vêm de longe

Não vou mais lavar os pratos.
Nem vou limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
e uma semana depois decidi.
Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
a bagunça das folhas que caem no quintal.
Sinto muito.
Depois de ler percebi
a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,
[...]
Não vou mais lavar as coisas
e encobrir a verdadeira sujeira.
Nem limpar a poeira
e espalhar o pó daqui para lá e de lá pra cá.
Desinfetarei minhas mãos e não tocarei suas partes móveis.
[...]
Aboli.
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata,
Cozinha de luxo,
e jóias de ouro. Legítimas.
Está decretada a lei áurea.

Cristiane Sobral

Aqui neste lugar, peço licença aos meus ancestrais para começar. Em meio à pandemia perdemos tantas pessoas que merecem ser reverenciadas com a minha escrita. No ano de 2020, fomos acometidos por um vírus até então desconhecido, que levaria de nós pessoas muito estimadas e que deixariam marcas eternas.

Marcas estas na alma, no coração e também na escrita. Reverencio aqui a perda de entes queridos e amigos que se foram por causa desse vírus e pela negligência governamental, proveniente da má gestão do presidente Bolsonaro, que não demonstrou apoio consistente à população brasileira ao negligenciar o uso de máscaras e a vacina.

A escrita desta dissertação foi muito difícil, não só pelo momento que vivemos durante os últimos dois anos, como já disse, assolados pelo vírus da Covid-19 e por uma política presidencial de descaso à vida da população, mas também pelos entraves metodológicos que foram encontrados ao longo do caminho desta investigação.

A princípio esta deveria ser uma pesquisa realizada no chão da escola, no cotidiano, com o intuito de refletir sobre o lugar atribuído à cultura afro-brasileira nas práticas de letramento em uma classe de alfabetização, como meio de imprimir a legalidade da Lei 10.639/2003. Lei esta que tem como obrigatoriedade o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula de toda a Educação Básica.

Escrevo aqui não apenas como investigadora, mas como professora alfabetizadora e mãe de uma menina negra, partes indissociáveis de mim. Ao desenrolar do texto escreve uma pesquisadora que não se distancia das suas raízes, bem como uma mãe que, durante o período de desenvolvimento deste trabalho, encontra a necessidade de afroletrar a sua pequena Maria Laura, em busca de fortalecer a sua autoestima enquanto menina negra, por meio do acesso aos livros.

Como mãe-professora-pesquisadora, entendo que a representatividade negra nos livros escritos para crianças no período inicial de formação leitora, que se intensifica nas classes de alfabetização, vem a auxiliar a construção da sua identidade negra e a sua identificação com a ancestralidade.

A ideia de pesquisar esta temática está intrinsecamente ligada à minha trajetória pessoal e profissional até minha chegada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Relações Étnico-raciais e Educação do Cefet/RJ. Me chamo Dandara, mas posso dizer que me tornei Dandara tardiamente.

A menina que um dia fui não gostava do seu nome, da sua cor e muito menos da textura do seu cabelo. Ela queria ser igual ou ao menos parecida com suas coleguinhas brancas do colégio que frequentava.

Nascida e criada em Queimados, município da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, com mãe militante do movimento negro, que tentava me ensinar, com muita paciência, a história dos nossos ancestrais, aquela que viria a ser a minha história. Como vim ao mundo no centenário abolicionista, meu nome não podia ter sido outro, pois “representava cem anos de liberdade”.

Durante minha infância, recordo-me pouco de livros infantis em que me sentisse representada. Por isso, hoje, como mãe e professora, procuro colocar as crianças em contato com a cultura afro-brasileira a fim de valorizá-las e para que elas possam se reconhecer nos livros que manuseiam, nas histórias que ouvem.

Desde criança aprendemos o que/tomamos conhecimento do que é o racismo. Podemos não conhecer seu sentido etimológico ou histórico, mas conhecemos os seus efeitos e as marcas deixadas por ele durante a construção de nossas identidades.

O indivíduo negro cresce ouvindo, assistindo e presenciando situações discriminatórias, que geram enunciados como: “fofoca pra preto é feio, imagina pra branco”; “tinha que ser preto”; “preto parado é bandido, correndo é ladrão”. Assim é o cotidiano das pessoas negras, como nos mostra o senso comum, apresentado por Algarve (2014).

No ano de 2006, ingressei na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para cursar Pedagogia. Na UFRRJ foi que me tornei negra. As políticas de ações afirmativas estavam em alta na UFRRJ e eu queria fazer parte do movimento, queria fazer parte da história.

Então, participei das discussões do LeAfro/NEAB - UFRRJ[1] e fui bolsista de extensão com o projeto intitulado *Baobá: gêneros e africanidades em sala de aula,* com o intuito de analisar a aplicabilidade da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) na sala de aula.

Ali eu soube o que eu queria analisar e qual era o meu propósito enquanto docente em formação. As crianças precisavam se reconhecer enquanto sujeitos e autores da própria história, conhecer a história de seus ancestrais, não apenas como indivíduos que foram escravizados, mas que mesmo escravizados lutaram pela sua liberdade.

Em 2016, como projeto de retomada dos meus estudos para o mestrado, ingressei na turma de Pós Graduação *Lato Sensu* em Relações Étnico-Raciais e Educação, no Cefet/RJ. Foi nesse espaço de resistência, com a pesquisa intitulada *Alfabetização e a Lei 10639/03: um olhar para o cantinho da leitura*, que pude entrelaçar caminhos e ideias para o que estamos construindo aqui hoje.

A alfabetização sempre foi meu direcionamento principal e uma das minhas maiores inquietações, visto que observava a necessidade de se discutir as relações étnico-raciais dentro das sala de aula do Ensino Fundamental I, tendo como eixo suleador as turmas de alfabetização, no intuito de se contribuir na construção de uma identidade negra de forma positiva, uma vez que nenhuma identidade se constrói no isolamento (GOMES, 2001).

Convivemos em uma sociedade pautada pelo racismo, preconceito e discriminação; discutir essas questões no ambiente escolar ainda é bastante polêmico, complexo, como bem afirma Cavalleiro (2006). Entretanto, trata-se de assuntos que

[1] O LEAFRO é um ambiente, ou espaço de pesquisas acadêmicas que se define como Multi, ou Intercultural, sendo integrado por pesquisadores, pesquisadoras e grupos de pesquisas pertencentes a diferentes cores, etnias, raças, culturas, gerações, gêneros, classe social e credos religiosos, ou não, provenientes de diferentes áreas do conhecimento.

precisam ser levados à reflexão e discutidos por todos os personagens que atuam na escola, principalmente no primeiro segmento do Ensino Fundamental e nas classes de alfabetização.

A escola é um espaço de grande importância para a quebra de paradigmas. De acordo com Ramos (2015), o silenciamento, a invisibilidade e o não-reconhecimento são dimensões históricas que marcam os referenciais da cultura afro-brasileira e africana no âmbito escolar brasileiro.

A escola brasileira ainda é um espaço que se caracteriza pelo desconhecimento, pelo silenciamento e pela invisibilidade da história e cultura africanas. Desse modo, além de não impedir a veiculação e a perpetuação de preconceitos de ordem étnico-racial no cotidiano institucional, bem como a reforça.

O que pode, pois, fazer diante dessa constatação é assumir tal problemática como uma demanda educacional, que requer planejamento de ações para que a história e a cultura da população negra tenham oportunidades de ser narradas de outros modos, pelo princípio de uma visibilidade afirmativa no cotidiano escolar. (RAMOS, 2015, p. 12)

Segundo Ramos (2015), algumas narrativas trazidas pelas crianças para a sala de aula, em pleno mundo moderno, ainda são construções marcadas pelos meios midiáticos, por estereotipias a respeito de uma realidade, tal como o filme *O Rei Leão*, que apresenta o continente africano apenas como uma grande savana.

Se formos por este viés, vemos que não há muitos filmes infantis de grande circulação, tal como as conhecidas produções da Disney e da Pixar, retratando princesas e reinos do continente africano, em que as crianças possam se espelhar e se sentirem representadas.

O que temos como representatividade, por exemplo, é Tiana, a personagem principal do filme *A Princesa e o Sapo*, que, na verdade, não é princesa e, sim, empregada braçal com dois empregos, moradora de um bairro operário e com o sonho de se tornar dona de um restaurante.

Ela só se converte em princesa ao se casar com um príncipe e, vale ressaltar, mesmo depois de casar ela continua trabalhando, diferente das demais princesas apresentadas por essas grandes produtoras.

Entendo que a criação dessa personagem negra não deixou de lado o estereótipo que reforça o racismo ao trazer sua visão da mulher negra na sociedade: trabalhadora, dois empregos e moradora do subúrbio, que só ascende socialmente por meio do casamento.

Houve mudanças, ou o povo negro continua estereotipado? A partir da exemplificação acima, é fácil compreender por que crianças brancas e negras desenvolvem percepções negativas sobre pessoas negras. É papel da escola discutir o porquê de esse grupo étnico e não outro ter sido colocado nessas condições.

Negras e negros forjam suas identidades sob olhares e perspectivas sobre a sua história, sua cultura; são tratados de maneira desigual. E um dos motivos é o fato de a escola silenciar a questão racial, tornando-a invisível, algo que não necessita ser discutido, fazendo com que seja difícil construir uma identidade negra positiva, quando os estímulos que são ofertados são demasiadamente negativos. (GOMES, 2001)

Frantz Fanon (2008, p. 37) diz: “quem pode fugir da sua cor foge”. Esse seria um dos mecanismos pelos quais a violência racista se manifesta, o da negação; o indivíduo negro é levado a almejar, invejar o padrão hegemônico, negando assim a sua história, cultura e seus antepassados.

Nilma Gomes, já em 2001, salientava que, dentro da escola, o espaço destinado à cultura africana se limitava a danças e futebol, sendo restrito a datas comemorativas, tal como o 20 de novembro, e a algumas contribuições sociais. Isso quando a cultura negra não era retratada como a cultura da violência e da exclusão: meninos de rua, traficantes que ocupam a favela, presos, assaltantes e mendigos queimados.

O que observamos é que pouca coisa mudou nos últimos tempos, frente ao papel desempenhado pela cultura africana e afro-brasileira, assim como acontece com a cultura dos povos indígenas, que ainda se encontra limitada a datas comemorativas, visto que, apesar de toda discussão sobre a Lei, se encontra dificuldades por parte dos professores em trabalhar os questionamentos étnico-raciais no espaço da sala de aula.

Arrisco-me a dizer que o enfrentamento ao racismo pode ter piorado com a chegada do presidente Bolsonaro ao poder em 2018, incitando discursos de ódio a toda a população. Cabe aqui enumerar os primeiros objetivos pensados nesta pesquisa.

O objetivo geral consistia em analisar as concepções das crianças negras e brancas, frente aos negros e sua cultura, dentro de uma classe de alfabetização, tendo como ponto de partida uma intervenção no cantinho da leitura.

Todavia, como dito anteriormente, com a escolas fechadas, foi preciso mudar o objetivo geral, que passou a ser: analisar os livros infantis pertencentes ao Clubinho

Preto e sua influência nas práticas de afroletramento dentro do ambiente familiar, que passam a reverberar nos demais espaços que a criança frequenta, tais como a escola.

Os objetivos específicos são:

● contribuir para uma pedagogia antirracista, que vise a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar;

● favorecer o fortalecimento da auto-estima das crianças negras, positivando seu contato com a origem negra;

● despertar o interesse das crianças em relação aos livros, com personagens negros e histórias oriundas do continente africano;

● prevenir atitudes discriminatórias e racistas, tais como xingamentos e palavras depreciativas em relação ao tom de pele.

Proponho esta pesquisa pela necessidade de se discutir as relações étnico-raciais dentro das salas de aula do Ensino Fundamental I, tendo como base as classes de alfabetização, com a finalidade de contribuir para uma construção da identidade negra de forma positiva, uma vez que nenhuma identidade é construída no isolamento, como afirma Gomes (2001).

A presença da cultura africana nos anos iniciais do ensino se faz fundamental para uma construção positiva da identidade negra dos discentes e o seu empoderamento. fazer com que nossos discentes respeitem o outro é essencial, porém estimular o amor, o respeito e aceitação de sua identidade é extremamente necessário.

Isso não significa que a criança não irá buscar novas informações em outros locais, visto que ela não é passiva neste processo. Suas atitudes e comportamentos não serão idênticos aos de seus precursores, contudo esse fato não diminui a representatividade deles.

Dentro do universo do lar, também se fez/faz necessário discutir as relações étnico-raciais, dada a necessidade de afroletrar a Maria Laura que se fez muito presente, visto que a escola a orienta a ser branca, devido a sua pele clara, lhe tirando o direito a sua ancestralidade e entendimento que o ser negro vai além do tom que sua pele se apresenta.

Além de lhe tirar o direito a sua ancestralidade, contesta/questiona o conhecimento que, como mãe, ofereço a ela, fazendo por muitas vezes com que Maria Laura duvide da sua ancestralidade. Sendo ela uma criança em fase de construção identitária é comum que ao receber diversos estímulos exteriores se sinta dividida, entre o que se aprende em casa e na escola.

Por isso, a escola é o foco da pesquisa, por ser o local onde as crianças passam boa parte do seu tempo e possuem como referências seus professores, sendo importante que eles busquem ensiná-las a desnaturalizar situações de preconceito e discriminação e que proporcionem um espaço em que elas estejam confiantes/confortáveis para poder ser quem são.

No ambiente escolar, o processo de socialização é expandido, amplificado. A criança terá contato com outros indivíduos, com hábitos e cultura diferentes, pertencentes a outros grupos étnicos e culturais, possibilitando assim novas vivências.

> Não se concebe um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se entende esse desenvolvimento sendo realizado unicamente pelo grupo familiar. Afinal, juntas, escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo. Não se pode valorizar a escola em oposição à educação familiar e vice-versa. Em ambos os espaços, o contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. Toda essa nova experiência pode ser muito positiva para o desenvolvimento da criança. (CAVALLEIRO, 2006, p. 4)

Com isso, a autora nos diz que viver em uma sociedade como a brasileira — em que se tem uma visão predominantemente preconceituosa de base escravocrata a respeito do negro e, como contraponto, da superioridade do branco — faz com que, durante o processo de socialização, o indivíduo receba mais informações negativas e estereotipadas do negro, que o desvalorizem, do que positivas e satisfatórias.

Corroborando com o parágrafo acima, a autora afirma que: “Desse modo, cada indivíduo socializado em nossa sociedade poderá internalizar representações preconceituosas a respeito do grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto” (CAVALLEIRO, 2006 p.39).

Para se desconstruir essa imagem estereotipada, até mesmo caricata, faz-se necessário iluminar a discriminação sofrida pelo negro nos livros didáticos, bem como os livros infanto-juvenis que são enviados para compor os cantinhos da leitura das salas de aula não só no município do Rio de Janeiro.

Precisamos refletir sobre que referenciais poderão direcionar o trabalho escolar cotidiano na construção de uma pedagogia, que contemple uma educação antirracista nas séries iniciais.

É necessário levar em conta que a alfabetização/letramento é um processo histórico-cultural realizado com a criança, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Subentende-se que essa adentra ao mundo das letras, o que faz com que o processo de alfabetização se constitua de um ato político, repleto de intenções.

Alfabetizar é muito mais do que apenas decodificar o código alfabético; é fazer uma leitura crítico-reflexiva do mundo, compreendida por Soares (2000) como letramento. Ensinar a ler e a escrever por meio de histórias, lendas, contos populares deixa a tarefa mais simples e prazerosa. Ao mesmo tempo em que formamos crianças alfabetizadas/letradas, contribuímos para a construção de futuros leitores assíduos, pessoas mais criativas. A alfabetização/letramento, como afirma Soares (2014), é uma tomada de consciência crítica, não se limita apenas a aprender a ler a escrever e sim fazer uso socialmente do que se aprende.

Dessa forma, essa passa a ser uma etapa importante para auxiliar a criança no seu conhecimento sobre respeito e diferença, bem como desnaturalizar situações de preconceitos vivenciadas pelos mesmos, além de possibilitar a elevação da autoestima de crianças negras.

Nas próximas páginas, caro leitor, você encontrará uma pesquisa e seus atravessamentos pelos muitos universos em que me encontro: mãe, professora e pesquisadora em busca de respostas as minhas inquietudes relacionadas à vivência e à experiência como alfabetizadora da rede municipal do Rio de Janeiro e à de mãe da Maria Laura, em constante busca pelo afroletramento, prática esta realizada com amor e respeito pelos meus.

Como já expus, inicialmente a pesquisa seria realizada a partir de uma intervenção no cantinho da leitura de uma turma de primeiro ano, a partir da inserção de livros infantis com a temática étnico-racial, buscando oportunizar aos discentes o contato com a história e cultura afro-brasileira e africana com o intuito de que se percebam as necessidades apresentadas em sala de aula.

Pois bem, com o novo rumo imposto pela pandemia, e aproveitando que Maria se encontrava, coincidentemente, no primeiro ano do Ensino Fundamental I, passei a analisar os livros infantis que chegavam mensalmente por meio do Clubinho Preto, um clube de assinaturas voltado para uma construção de uma educação antirracista.e, juntamente, a analisar as percepções dela sobre a leitura.

Contudo, não foi possível dissociar de mim uma parte muito importante: a professora alfabetizadora que disserta sobre essas páginas. A todo instante me volto para a escola como o lugar de referência para a pesquisa, o meu lugar, e a todo instante pensando nessa retomada às aulas presenciais e como seria desenvolver

juntamente aos alunos esse projeto.

Refletindo a todo instante uma maneira — ou múltiplas — para que crianças negras consigam dentro desse espaço obterem, por meio do estímulo à leitura, mecanismos favoráveis a desnaturalização de práticas racistas presentes dentro e fora da escola. Para isso, além de fazermos pesquisa bibliográfica, propomos contribuições para o processo construtivo de análise da formação identitária da criança negra, que recebendo estímulos positivos sobre a sua ancestralidade desenvolve uma percepção crítico-reflexiva em relação às culturas africana e afro-brasileira.

Nesse intuito, dialogamos com dissertações defendidas, em sua maioria, pelo Programa de Pós Graduação em Relações Étnico-Raciais, o PPRER, visto que por ele já passaram professoras alfabetizadoras que abordaram a temática a partir de outras perspectivas, mas que foram de excelente ajuda para este trabalho. Todo material foi organizado em quatro capítulos para melhor compreensão do leitor.

No capítulo 1, pretendo apresentar um breve panorama histórico da luta do movimento negro até a promulgação da Lei 10.639/2003, traçando um percurso que toca os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, sempre tendo o racismo como foco. Apresentará como bases os seguintes autores: Gomes (2020); Rocha (2007); Rocha (2013); Hall (2006); Almeida (2019); Munanga (2013); Nogueira (2006); hooks (2017; 2019); Munanga (2013); Trindade (2013); Rodrigues e Carmo (2020); Noguera (2019); Silva (2021); Pereira (2018); Jesus (2019) e Ferreira (2015).

O Capítulo 2 propõe uma reflexão sobre a importância da representatividade negra nos livros infantis para a formação identitária da criança visando sua aceitação e empoderamento, visto que essa construção é atravessada por estímulos recebidos ao longo do tempo. Perpassando a história da literatura, a inserção da temática étnico-racial no mercado editorial brasileiro se dá principalmente após a obrigatoriedade exigida pela Lei. Para a fundamentação teórica foram utilizados os seguintes autores: Mariosa e Reis (2011); Cadermatori (2007); Lajolo e Zilberman (2007); Sousa (2012); Nascimento (2021); Abramovich (1989); Peixoto (2020); Santos (2017); Brito e Brito (2021); Silva (2010); Nascimento (2009); Figueredo e Valentim (2018); Pestana (2011); e Campos (2016).

No Capítulo 3, apresento como se dá a construção desse afroletramento com base nos estudos de Kleiman (1995), Soares (2000) e Rojo (2009), sobre letramento;

de Ferreira (2018), sobre Letramento Racial Crítico; e Noguera (2009), sobre afroperspectividade. Todos esses teóricos nos mostrando o caminho para se chegar ao processo denominado afroletramento, termo difundido por Nascimento (2009).

O Capítulo 4, contará com uma apresentação do clube de assinaturas, Clubinho Preto, e sua participação na luta por uma educação antirracista bem como a apresentação dos livros analisados e as percepções ilustres da Maria Laura na leituras e conversas sobre o temática e como ela vem desenvolvendo a sua formação identitária por meio dos estímulos recebidos.

Por fim, mas não menos importantes, vocês encontrarão as minhas considerações a este trabalho e bibliografia que o precede.

Boa Leitura!

1- Até chegarmos à Lei: as lutas do Movimento Negro pela educação dos seus

A necessidade de uma educação antirracista, no Brasil, é reconhecida de forma oficial, muito tardiamente, no ano de 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras em todas as unidades de ensino de nível Fundamental e Médio. A obrigatoriedade da Lei iluminou o que já se sabia: um sistema educacional elitista, eurocêntrico e racista.

Cabe aqui um parêntesis. Desde a implementação da referida lei já se passaram praticamente vinte anos, e ainda não temos a Lei sendo exercida em toda totalidade. Com todas as reformas educacionais, principalmente, mas não somente, as iniciadas em 2016, sendo realizadas por governos que não têm qualquer compromisso com as populações que chamam “não produtivas” (GIORGI, 2012), estamos vivendo um retrocesso na educação.

Podemos citar, como exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que traz de maneira bem ampla e impositiva o que deve ser implementado em todas as salas de aula no Brasil.

Se pensarmos no novo currículo proposto pelo que vem sendo chamado de Novo Ensino Médio, maior ainda é o retrocesso, uma vez que, novamente, se pretende impedir o acesso de alunos específicos, predominantemente negros, ao Ensino Superior, além do retorno à visão taylorista de trabalho que forma os que pensam e os que apenas executam.

Voltando à Lei 10.639/03, ressalto que ela é resultado da luta dos movimentos sociais negros no Brasil que há muito denunciam a desigualdade racial e a exclusão dos negros de espaços sociais vitais para o desenvolvimento humano, como por exemplo, a educação. Portanto, não há como falar da Lei sem antes falar do Movimento Negro (doravante MN) e de suas ações para a luta emancipatória. Faremos aqui uma breve exposição da história do movimento negro.

> Primeiramente, precisamos entender o que é o Movimento Negro (doravante MN). Entende-se como MN as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse

> perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização da história e cultura negras do Brasil, de rompimento das barreiras racista impostas ao negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares da sociedade. (GOMES, 2020, p. 23-24)

A autora salienta que o MN não traz uma visão romantizada entre a relação dos negros brasileiros com sua ancestralidade africana e com o continente africano dos dias atuais, contudo reconhece os vínculos históricos e políticos que compõem essa relação e afetam diretamente a diáspora africana.

Isto é, para que seja considerado Movimento Negro não basta valorizar e reconhecer a presença dos negros na história, precisa se ter um posicionamento político de combate ao racismo e de enfrentamento da discriminação racial.

Nesse contexto, não há como não pensar na educação como meio de identificar e de analisar as diferenças e articulá-las com práticas pedagógicas que promovam a igualdade, garantindo o respeito pelo ser humano e almejando o sucesso escolar dos alunos.

Educação sempre foi pauta do Movimento Negro, sempre presente na sua agenda de formação, como forma de lutar contra as desigualdades existentes. A educação é o campo escolhido por ter sido um direito conquistado pelos grupos não-hegemônicos do Brasil, cujo acesso, durante muito tempo, foi negado aos negros e negras, como afirma Gomes (2020).

Do período colonial até o período republicano, não temos muitas ações voltadas para a escolarização dos negros, visto que o poder público não tinha muito interesse em escolarizar seus escravos. A escolarização se dava por meio de brechas no sistema, por meio de muita luta e resistência. Nossos ancestrais sempre lutaram pelo direito à educação dos seus.

A exclusão do sistema prosseguiu, e ainda prossegue, mesmo após a abolição, uma vez que a população negra teve que enfrentar e ainda enfrenta situações de discriminação e preconceito, enquanto o acesso e a permanência nas escolas possui grandes entraves para a maioria da população.

> [...] a implantação de escolas imputando a educação como direito social foi tida como um privilégio de brancos e negada aos negros até o inicio do século XX. [...] a cultura negra e seus elementos não entraram, portanto, no ambiente escolar por meio dos currículos. Além disso, o mito da democracia racial, ainda presente na sociedade brasileira, procurou escamotear as diferenças propagando o estabelecimento de relações supostamente harmônicas entre brancos

> e negros. Este mito foi também absolvido pelas instituições escolares. (ROCHA, 2007, p. 18)

O Movimento Negro se destaca pela sua especificidade na construção da interpretação histórica que nos ajuda a compreender a relação entre a população negra e a diáspora africana (GOMES, 2020). Desde 1950, reivindica a inserção da trajetória das lutas dos negros no Brasil, dentro do sistema educacional, e, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990, inúmeros pesquisadores denunciam, e apontam caminhos para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizaram algumas possibilidades por meio dos temas transversais, mas foi somente no ano de 2003, conforme citamos anteriormente, após muitas lutas empreendidas, que foi sancionada a Lei 10.639, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), tornando obrigatória a inserção do ensino de história e de cultura africanas e afro-brasileiras em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio do país.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, as escolas se viram na obrigatoriedade de inserir em seus currículos e práticas pedagógicas conteúdos, temas e atividades voltadas para o combate à desigualdade e ao preconceito racial. Passados dezenove anos de sua sanção, o corpo escolar ainda encontra dificuldades em inserir no seu escopo e em discutir o enfrentamento do racismo. A escola continua sendo palco para a difusão de construções ideológicas que sustentam o racismo.

Rocha (2013) apresenta algumas razões que justificam o desinteresse pela mudança e pela adequação do currículo escolar, tais como:

> [...] a ausência dos conteúdos previstos na Lei 10639/03 nos currículos de formação inicial dos professores, o investimento ainda insuficiente na formação continuada dos educadores, a pequena disponibilidade de livros e materiais didáticos sobre a temática nas escolas, e a falta de atuação da maioria dos agentes públicos da educação brasileira. Uma das principais dificuldades a ser superada para a efetivação da Lei é o fato de as construções ideológicas sustentadoras do racismo brasileiro estarem presentes, ainda hoje, nos educadores, nos gestores educacionais, e no conjunto da sociedade brasileira. (ROCHA, 2013, p. 49)

É necessário romper o silêncio. Se levarmos em consideração que o racismo atua como uma justificativa para classificar e naturalizar ações e privilégios de um grupo sobre o outro, precisamos, sim, romper com esse silêncio ensurdecedor que nos rodeia.

Sem sombra de dúvidas, a assinatura da lei foi uma importante conquista para a nossa sociedade, trazendo-nos reflexões muito importantes, ao mesmo tempo que insere no campo escolar o desafio de contribuir para a base de uma educação antirracista pautada na solidariedade, diversidade e numa perspectiva multicultural.

1.1- Isso é racismo! Construção da ideia de raça e de racismo no Brasil

Precisamos entender, como bem nos explica Hall (2006), que raça há muito não é uma categoria científica, ela é uma construção política e social, na qual o racismo funciona como categoria discursiva e em torno da qual se organiza um sistema de exploração e exclusão, que são naturalizados em termos de distinção genética e biológica.

Para compreendermos o impacto causado pelo racismo precisamos, primeiramente, entendê-lo como uma ideologia que se materializa na prática social, econômica, política e cultural, e que atua diariamente por meio de práticas discursivas e não discursivas.

Almeida (2019) aborda os modos como naturalizamos o racismo, em um processo de construção de subjetividades sempre ligadas às práticas sociais, que produz um sistema de ideias que fundamenta as desigualdades raciais por meio dos aparelhos midiáticos e televisivos e daquilo que se projeta como verdade no imaginário social, e nos diz que:

> O racismo é tido como um equívoco, para opor-se a ele bastaria apresentar a verdade do conhecimento filosófico ou científico, cujas conclusões apontariam a inexistência de raças e, por consequência, a falta de fundamento ou irracionalidade de todas as teorias e práticas discriminatórias. (ALMEIDA, 2019, p. 50)

Onde quero chegar? O racismo é o *modus operandi* para o sistema social ao qual ele é instaurado. Devemos lembrar que como ideologia ele só pode existir se estiver ancorado em práticas sociais concretas. Ou seja, ele é parte de um complexo imaginário social que vem sendo reforçado a todo momento pelos aparelhos sociais, bem como pelo sistema educacional que reproduz práticas racistas e discriminatórias, fortalecendo os ideais da classe dominante.

Entendo que nos é apresentada uma perspectiva falseada da realidade, visto que, devido as engrenagens racistas no meio social, foi se construindo ao longo do tempo uma visão pejorativa acerca de pessoas negras.

Diante desse contexto, Almeida (2019) nos explica que a nossa visão da sociedade não é um reflexo da realidade social, mas sim uma suposta representação que temos da relação com a ideia de realidade que nos é apresentada.

Assim, como sabemos,

> Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e seus afetos (ALMEIDA, 2019, p. 51)

Há, desse modo, uma interiorização do discurso racista, possibilitando que pessoas negras reproduzam em seu cotidiano práticas racistas das quais são as maiores vítimas. Conforme diz Almeida (2019, p. 53), “Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem.”

O ser branco e o ser negro são construções sociais. O privilégio faz de alguém branco, assim como as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais fazem de alguém negro. A cor da pele ou determinadas práticas culturais são apenas dispositivos de classificação racial que incidem no mecanismo de distribuição de privilégios.

Em nosso país, a concepção de branco e não-branco varia, devido à mestiçagem, utilizada como apologia à identidade nacional (MUNANGA, 2017). O racismo, aqui, é implícito, não foi institucionalizado ou oficializado, não houve leis explicitamente segregacionistas, como em outros países, pelo fato de os brasileiros não se considerarem racistas.

> O mito da democracia racial, aquele de que somos todos iguais, num país onde não importa a cor da nossa pele, em que há aqui uma verdadeira harmonia entre as etnias é constantemente propagado: sermos todos mestiços, tanto biologicamente, como culturalmente. Reafirma-se a dupla mestiçagem, a biológica que passa pela miscigenação, e a cultural, que passa pelo sincretismo. [...] Os aspectos da resistência cultural negra que se tornaram símbolos da identidade nacional, como música, a dança, a culinária e, principalmente a religião, são bem manipulados pelo mito de afirmar a

> harmonia entre grupos, a ausência do preconceito e da discriminação. (MUNANGA, 2017, p. 39)

O Brasil, como afirma Munanga (2017), não se apresenta como país preconceituoso ou racista, sendo a discriminação que sofrem negros e indígenas tratada, ironicamente, como questão econômica, social que dialoga diretamente com a falsa ideia de meritocracia, e não com os provilégios da branquitude.

O preconceito racial, tal como nos diz Nogueira (2006), foi designado como de marca relacionada a fenótipo, aparência, traços físicos, fisionomia, gestos e sotaque:

> Onde o preconceito é marca, como no Brasil, o limiar entre o tipo que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função dos característicos de quem observa, como dos de quem está sendo julgado. (NOGUEIRA, 2006, p. 303)

É o crime perfeito, como bem afirma nosso autor, visto que atinge de forma silenciosa a sociedade como um todo, brancos e negros, criando ambiguidades aos dividir negros e pardos, dificultando o processo de aquisição de uma identidade quando não estão politizados e conscientizados, fazendo com que deixem de assumir sua negritude e prefiram o ideal de branqueamento e os privilégios reservados apenas à branquitude.

Como assevera hooks (2019), amar a negritude é perigoso em uma cultura branca, mas se faz necessário para que haja a desconstrução da categoria branquitude, pressupõe desaprender atitudes e valores supremacistas brancos, afinal,

> Enquanto as pessoas negras forem ensinadas a rejeitar nossa negritude, nossa história como única maneira de alcançar qualquer grau de autossuficiência econômica, ou ser privilegiado materialmente, então sempre haverá uma crise na identidade negra! (hooks, 2019, p. 60).

Com base no exposto, podemos compreender que o racismo nos manipula, nos desumaniza, no intuito de que sejamos controlados, determinando o nosso valor e significado, nos estigmatizando. Durante o processo dessas vivências, vamos reescrevendo nossas histórias, construindo uma “contra-ideologia”. Aos poucos entendo como essas situações de subalternização de dominados e dominantes implica a ideologia e prática daqueles que discriminam, nos fazendo romper com esse ciclo.

O que se observa é o silêncio a respeito das tensões raciais; não há protagonismo negro em evidência. O que se tem é uma história contada de maneira folclorizada e superficial, no dia 20 novembro, quando se trabalha em muitas escolas,

sem contexto histórico-social definido, de maneira bem caricata e distanciada da realidade que se presencia todos os dias.

Pese a importância de algumas datas, a todo momento se faz necessária a quebra de paradigmas e de estereótipos apresentados até então pelos livros didáticos e paradidáticos infantis. É preciso desmistificar cotidianamente a realidade apresentada a respeito da história do negro.

Munanga (2013) uma vez disse que quanto mais se fala sobre raça, racismo e mestiçagem, mais parece que falamos pela primeira vez. A questão racial é um tema recorrente, bem como a luta antirracista precisa ser, afinal como disse Ângela Davis (2018) “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É preciso ser antirracista”.

Como professores, somos responsáveis pela educação dos estudantes. Para Trindade (2013), é um imenso desafio educar para a igualdade e diversidade numa escola ideologicamente eurocêntrica. Contudo, a escola ainda é um espaço em que é possível se pensar e repensar novas visões de ensino.

Um ensino que nos permita, como nos fala hooks (2017), transgressões, um movimento para além do que se é ensinado. Se faz necessário transformar o espaço escolar em um lugar que contemple e valorize a diversidade existente em nosso país.

É por meio da reflexão crítica no ambiente escolar que podemos contribuir para que esse ambiente seja um espaço de crescimento tanto para o professor como para os estudantes

1.2- Onde está a discussão sobre racismo na Base Nacional Comum Curricular?

O espaço escolar é um ambiente formado por grupos diversos, um local onde se pode observar as diferenças dos indivíduos, bem como verificar como lidam os atores deste espaço com as diversidades. No plural, para entendermos que são muitas e precisam ser faladas/ouvidas dentro do ambiente escolar.

Quando se inicia um ano letivo, alunos, professores e demais servidores da escola se observam, se percebem, são capazes de intuir que tipo de relações serão desenvolvidas ao longo do ano, ao passo que a convivência seja estabelecida.

O que se pode perceber é que as salas de aulas são ambientes diversos, pontuadas no plural por serem muitas e das mais variadas. Por essa razão, incitam o debate sobre questões raciais e de gênero.

Aqui daremos ênfase ao racismo. Entendo que se faz necessário refletir a respeito de como a escola trata o racismo, como seus professores, em suas determinadas salas, lidam com as situações de preconceito que aparecem das mais variadas formas e intensidades no cotidiano escolar.

Gomes (2020) afirma que o preconceito pode aparecer travestido de brincadeiras depreciativas na escola, visto que

> [...] as crianças muitas vezes ainda desconhecem o valor do outro e ainda não conseguem se colocar no lugar do outro acabam por proferir tais brincadeiras, a princípio, de modo até inconsciente. Muitas vezes, crueldades que causam marcas por toda a vida surgem de brincadeiras que no momento não foram percebidas como negativas, mas que justamente por esta sutileza marcam mais profundamente. (GOMES, 2020, p.3)

Sabemos que a estrutura social é racista e que o racismo perpassa o chão da escola, atravessando desde os sujeitos que compõem o espaço até os currículos que o silenciam e partem da ideia que os negros são incapazes de produzir conhecimentos (RODRIGUES; CARMO, 2020).

Ainda que a escola pública seja marcada pela diversidade dos corpos que lá atuam e tenha a função social de formação crítica dos estudantes, a instituição escolar (re)produz as marcas de opressão e de racismo existentes na sociedade. Essas marcas são assimiladas pelos sujeitos e, em geral, reproduzidas por eles, perpetuando assim o ciclo.

Todavia, é preciso dar ênfase e ressaltar o trabalho que se tem ao decolonizar[2] as práticas escolares de trabalho com a diversidade. Esta pesquisa e todas as pertencentes ao Programa de Pós Graduação em Relações Étnico-Raciais e tantos

[2] Optamos pelo uso do termo “decolonial” e não “descolonial”, em consonância com Walsh (2009, p. 15-16), que defende o uso do termo sem o “s” para que este não se confunda com o sentido clássico de “descolonizar”. Longe de tentar deixar de lado o período colonial, a ideia é provocar um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência, que aponta para um estado contínuo e permanente de luta.

outros programas que contribuem para uma educação democrática e antirracista que nos permitem compreender que a nossa escolarização segue preceitos ocidentais descolados da nossa herança africana.

A educação antirracista nos convida a conhecer novas narrativas, como Noguera (2019) bem nos fala, a Pluridiversidade, ou seja, nos leva ao entendimento de que não existe apenas uma versão da história, mas múltiplas perpespectivas para se enxergar a história.

Tendo como ponto de partida a BNCC, a Lei e a discussão das relações étnico-raciais na educação básica, são aqui levantados os seguintes questionamentos: a BNCC discute racismo na educação básica? É sensível à questão da diversidade étnico-racial? Há alinhamento da Base com as demais leis anteriores que tratam do racismo na educação?

Para dar conta de tais questionamentos, faz-se necessário analisar como o tema da diversidade, e mais especificamente o tema do racismo, é tratado no documento, além de buscar verificar-se a Lei 10.639/03 está sendo contemplada na BNCC (2017), visto que é um documento que possui 18 anos de aprovação e que nos ampara legalmente para a promoção de práticas educativas de valorização da cultura africana e afro-brasileira, fortalecendo condições de uma politica educacional antirracista.

Primeiramente, precisamos entender que a BNCC do Ensino Fundamental, homologada no ano de 2017, se trata de um documento normativo e interfederativo, no qual estão regulamentadas as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento dos estudantes da educação básica, perpassando todas as modalidades de ensino.

De acordo com SILVA (2021), este documento foi pensado para atender “as avaliações em larga escala, além de atender as demandas das empresas de comercialização de livros didáticos e ofertar formação continuada para os professores da Educação Básica” (SILVA, 2021, p. 557).

Para o autor, sua criação resulta de um processo falso democrático, posto que, apesar de terem sido consultados em sua primeira versão professoras/es e a sociedade, que apresentaram contribuições para a composição do documento, com a mudança no cenário político em 2016, foram criadas mais duas versões que sofreram intervenções do Governo Federal e de frentes do empresariado e com menor

participação do Conselho Nacional de Educação.

O documento que passou por três versões, até chegar a versão atual, consiste em

> Parte de um projeto de política de Estado para pensar a educação brasileira, a BNCC foi modificada diante dos interesses governamentais e internacionais. Antes mesmo da conclusão, o documento foi dividido, afastando-se da ideia de base comum para educação básica. (RODRIGUES; CARMO, 2020, p. 117)

O que estou querendo dizer é que a ideia de uma base nacional curricular não se sustenta, pois, de acordo com Santos (2020), no processo de elaboração da BNCC, as partes contrárias não foram ouvidas e nem consideradas e o documento foi finalizado dessa forma, beirando ao conservadorismo fundamentalista, onde se prega uma única versão do mundo, onde há uma tentativa de se ocultar a diversidade seja ela racial, gênero e/ou econômica.

Vejamos o que se diz na introdução do documento,

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Neste trecho, o documento define que existem aprendizagens essenciais, mas, como já dito anteriormente, não explica que aprendizagens são essas, quem dita o que é essencial nem sob quais perspectivas se fala de essencialidade. Entendo que o texto fala em nome de uma pretensa unicidade, que, como afirma Pereira (2018), faz com que vozes discursivas sejam silenciadas, calando conflitos e contradições, perpassando uma ideia ilusória de união.

O texto é uma produção discursiva, uma unidade complexa e heterogênea, atravessada por diversas vozes que o alteram e o complementam ao mesmo tempo. É por meio do discurso que o material pode ser compreendido, interpretado, reorganizado. Assim como tudo que se renova, o discurso também pode ser atualizado, muitas vezes até refeito, cada vez que é produzido.

Nesse sentido, as escolhas de saberes curriculares estão vinculadas com o contexto em que se inserem e decorrem de disputas políticas e de valores ideológicos. No caso da BNCC, embora tenha sido criada a ideia de que sua elaboração resultou

de um aparente processo democrático, sua análise indica que não se passa de uma ideia ilusória de democracia.

A perspectiva educacional predominante na BNCC (2017) não se compromete com a educação antirracista. Todavia, é necessário entender que nada é finito, nem mesmo o discurso. Ele se renova e pode produzir novos sentidos e, ao afirmar o texto como um discurso, estamos levando em consideração as diversas formas que ele se desenvolve dentro de determinadas convenções sociais (JESUS, 2019).

O que estamos aqui propondo é uma discussão da Base e sua relação com a diversidade, o que faz com que pensemos novos sentidos, baseando-nos em outras interpretações da BNCC e outros olhares que concebem a leitura e o discurso produzido como um espaço polissêmico.

> O estranhamento ao lermos um documento, por exemplo, nos leva a buscar os indícios que muitas vezes não estão explícitos ali na fala, no registro, mas aparecem como um sentido naturalizado, como se não houvesse outra forma de interpretar, pois o sentido está já lá, a busca pelos indícios mobiliza e direciona a análise para um outro rumo. (JESUS, 2019, p. 58)

Pensar o discurso é pensar um espaço de disputas, é pensar os mais variados sentidos que podem ser construídos e até onde ele pode chegar. Ele tem força criadora, criativa, possibilita que as ideologias se materializem, torna-se perigoso, uma vez que pode servir a interesses, consolidando posições e estratificando relações sociais, podendo marginalizar e/ou discriminar.

Nesse sentido, “os documentos, leis, parâmetros educacionais, por vezes, são vistos através de uma representação política fechada, responsáveis por formar identidades pré-determinadas” (JESUS, 2019, p. 58), visto que o espaço de disputas nem sempre irá garantir um processo democrático, pois democracia deveria significar abertura de negociação e possibilidades de conversa com diferentes frentes e não é isso que acontece.

O que vemos é a manutenção do poder sem que seja ampliado o debate democrático no contexto educacional. Cabe aqui acrescentar que a BNCC é um documento que trata a educação como um processo homogêneo e sem preocupações com os aspectos culturais da nossa sociedade, que nos faz questionar a sua unicidade, uma vez que não contempla as diferenças e nem as respeita.

Para Ferreira (2015), não faz nenhum sentido a criação de uma base curricular comum para o Brasil, visto que já existem inúmeros documentos com o mesmo

propósito e, pela falta de informação, monitoramento e implantação se tornam apenas papéis impressos que, ao longo do tempo, sem que se apresente uma política de formação, acabam por não agir no vasto sistema educacional brasileiro.

Quando se cria um documento para nivelar um sistema educacional tão amplo, estamos excluindo e silenciando sim as diferenças, pois, esse modelo ignora as singularidades e as diversidades regionais dentre os inúmeros contextos educacionais.

A ideia de totalidade, unicidade, não se sustenta, pois sempre haverá algo sendo silenciado, ou excluído, dentro de um discurso de padronização do modelo educacional. A busca por uma educação democrática deveria se basear numa educação antirracista, propondo uma quebra na hierarquia de conhecimentos, onde não haveria espaço para saberes universais, mas sim múltiplos saberes.

A BNCC apresenta dez competências a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, pois são as competências que mais se identificam com a proposta apresentada, dentre elas destaco:

- 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos;
- 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas;
- 6. Valorizar a diversidade e vivências culturais;
- 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis
- 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro.

Pressupõe-se que o educando, com o decorrer dos anos da educação básica, adquira todas as competências expostas no documento. Contudo, a linguagem não é algo concreto, completo e imutável, nem os sujeitos são, por isso, fica difícil prever que todos saiam da educação básica com pleno desenvolvimento de todas as competências.

Mais à frente, o documento discorre sobre igualdade, diversidade e equidade e propõe que:

> as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em

> consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade** [grifo do documento], que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2017, p. 15)

Fica a cargo de cada estabelecimento de ensino, seja escola ou creche, planejar a forma como serão trabalhadas essas questões. O documento ainda exige um “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos- como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e afrodescentes” (BRASIL, 2017, p. 17), fazendo menção às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Contudo, essa obrigatoriedade não se sustenta, visto que, segundo o próprio documento, cada um deve planejar da forma que melhor lhe convir.

Entendo que as políticas educacionais não são neutras, há uma série de interesses, discursos sendo produzidos onde teoria e prática são articuladas. Ainda que o conhecimento seja direcionado, o currículo faz parte de uma política cultural voltada à cultura colonial, instaurando assim um conflito. (RODRIGUES; CARMO, 2020).

A forma como o currículo é composto aponta para um sujeito social que “deve ser formado", o que permite afirmar que estamos reproduzindo culturalmente as narrativas dominantes.

Dialogando com o parágrafo acima,

> As ressalvas que nos ampliam a criticidade sobre a BNCC ao currículo da educação básica, indicam que precisamos incorporar a essa perspectiva o compromisso em atentar-se a um olhar acerca da diversidade tanto com relação aos estudantes e aos grupos étnico-raciais ao qual pertencem , quanto no que tange aos conhecimentos propostos e aplicados pelos currículos. Caso contrário, a concepção universalista comprometerá as representações dos sujeitos no documento, no que tange às especificidades. (RODRIGUES; CARMOS, 2020, p. 122)

Conforme já afirmamos anteriormente, em sua estrutura, a BNCC prevê todas as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Cada etapa, área do conhecimento e componente curricular possuem competências específicas, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. Direcionando nosso foco para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca que

> Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, 2017, p.58)

De acordo com o documento este seria o momento de transição da criança, quando ela deveria ampliar seus horizontes, afirmar sua identidade. Porém, ao ler a Base, pode-se observar que dentro deste período, compreendido do 1º ao 5º ano, vamos encontrar referências às questões étnico-raciais em apenas alguns componentes curriculares. São eles: Artes (Artes Integradas e Dança); Educação Física (do 3 ao 5º ano, em danças e lutas) e História (apenas no 3º ano).

Assim, limita-se a visão do que seria trabalhar as relações étnico-raciais, por não se mostrar em evidência nos demais componentes curriculares, ao passo que, ao discutir sobre formação leitora literária nos dois primeiros anos, desconsidera-se o debate racial nos livros destinados ao público infantil, direcionando essa discussão de maneira simplista em História ao falar da formação do povo brasileiro e nas manifestações artísticas envolvendo danças de matriz africana e indígena.

O fato de o documento citar as leis não garante a defesa efetiva de uma educação contrária à subalternização dos povos negros. Observamos que a cultura africana e afro-brasileira ainda são vistas de maneira caricata. São evidenciadas apenas em manifestações culturais isoladas, sem que haja um real interesse de se mudar o quadro dominante. Incentiva-se pouco, do ponto de vista curricular, que o sujeito seja levado à reflexão acerca dos seus papéis sociais.

Existia história de negros e indígenas anterior ao período escravocrata, então por que valorizar apenas este período? A subalternização dos povos africanos faz parte do nosso cotidiano dentro e fora das escolas e as suas marcas se fazem presentes até os dias atuais, reforçando o quanto ainda temos que aprender sobre e com essa cultura (TRINDADE, 2013); (GOMES, 2017); (SANTOS, 2019); (RODRIGUES; CARMO,2020).

2- Quando eu me represento eu me vejo mais feliz! A literatura infantil e sua representatividade

A construção identitária da criança é perpassada pelas influências recebidas. Podemos destacar, por exemplo, os brinquedos, os personagens de desenhos animados e as histórias contadas, dentre os diversos elementos que contribuem para o esse processo durante a infância

Existem várias formas de as crianças estabelecerem contato com as histórias, dentre elas destaco duas: por meio da oralidade e por meio da escrita. De uma forma ou de outra, irão se deparar com os personagens principais, príncipes encantados, mocinhas indefesas, fadas, bruxas, heróis, animais que falam etc. Príncipes com a pele alva, cabelos ao vento, mocinhas frágeis com cabelos lisos e sedosos esperando serem salvas, um padrão estético definido e dominante nos livros infantis que geralmente são lidos na infância.

Todavia, nos últimos anos houve uma mudança nesse panorama, apesar de ainda predominar a visão eurocêntrica, uma vez que há uma produção literária a respeito da diversidade étnico-racial, mesmo que não difundida amplamente no mercado editorial e que merece visibilidade, tal como o Clubinho Preto, que será retratado mais adiante.

Dessa forma,

> As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro (MARIOSA; REIS,2011, p. 42)

Neste capítulo pretendo discutir — partindo do princípio de que a leitura de livros com personagens negros faz com que a criança negra passe a se identificar e reconhecer o belo em suas características — a valorização da convivência com a diversidade. Faz-se necessário entendermos primeiro o que é literatura infantil e como se deram seus desdobramentos ao longo do tempo, bem como sua consolidação. A

literatura infantil é essencial no processo educativo das crianças, em especial durante a alfabetização.

Historicamente, os sujeitos apresentam necessidade de se comunicar, se expressar, de serem ouvidos e de contar histórias e compartilhar conhecimentos com os seus grupos sociais, tanto de forma oral quanto escrita. De acordo com Cadermatori,

> A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança (CADERMATORI, 2007, p. 11)

À vista disso, opta-se por considerar, nesta pesquisa, a literatura infantil como aquilo que a criança aprecia e se interessa por ler, ou seja, aquilo que for do seu agrado. São elas que vão dizer e delimitar o que foi escrito de acordo com sua preferência.

A literatura deve estimular a criança a viver uma aventura por meio dos livros, novas descobertas.Tem o poder de proporcionar novas experiências e de despertar o imaginário do pequeno leitor.

O livro infantil pode ser uma excelente estratégia para uma educação antirracista, pois é através dos seus personagens e de suas histórias que as crianças vão sem empoderando em sua história e fortalecendo sua autoestima.

A literatura infantil surge no século XVII, com Fénelon (1651-1715), com a pretensão educar moralmente as crianças, época em que as mudanças na estrutura social desencadearam repercussões no meio artístico, impedindo que a literatura ficasse imune às transformações sociais, visto que a palavra é como um meio de veicular a leitura, mobilizando sentidos, o pensar, o agir, dos indivíduos, bem como seus grupos sociais (MARIOSA; REIS, 2011).

Conforme Lajolo e Zilberman (2007) afirmam , é durante o século XVIII, num cenário político marcado pela Revolução Industrial e advento da burguesia como classe social e econômica, que aparecem no mercado livreiro os primeiros livros voltados para o público infantil. Dentro de um cenário europeu, passamos a ter o ideário do que seria ser criança, visto que até então tínhamos mini-adultos trabalhando nas fábricas de tecidos.

A proposta se daria por meio de uma série de incentivos/estímulos à infância, assumindo, de maneira simbólica, uma imagem perante a sociedade de fragilidade, cuidado e proteção que a criança pertencente a famílias abastadas passariam a ter, pois a criança das camadas populares continuou sendo massa trabalhadora por um longo tempo.

No âmbito dessa estrutura de consolidação da burguesia como classe dominante, duas instituições foram chamadas a colaborar para que tal feito pudesse ocorrer. Uma era a família, assumindo o papel de proteger a criança, que até então era tratada como um mini-adulto; e a outra escola, que antes facultativa e dispensável, passa, paulatinamente, a se tornar obrigatória e fundamental para o desenvolvimento dos infantes, passando a ser natural sua frequência. Destacando sempre o exemplo de criança burguesa:

> Essa obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16)

Embora as primeiras obras tenham nascido dentro da aristocracia francesa, foi em meio à Revolução Industrial Inglesa que a literatura infantil se consolidou e assumiu, desde então, um sentido mercadológico. Cabe aqui ressaltar que a sociedade estava em constante industrialização e modernização, então houve uma expansão da produção dos livros e da diversidade dos gêneros literários que existiam.

A literatura infantil durante esse período já se apresentava como mercadoria e não podemos esquecer o seu cunho pedagógico. Para que os livros fossem consumidos, as crianças precisavam aprender a ler, visto que a literatura trabalha/trabalhava com a linguagem escrita, ou seja, dependendo da compreensão da leitura feita pelas crianças que passavam pela a escola.

Nesse ponto, Lajolo e Zilberman (2007) nos atentam para um fato muito importante na história: a literatura e a escola possuem uma ligação essencial dentro do processo de formação leitora da criança, pois cria uma codependência entre elas, sendo os livros voltados para o público infantil utilizados como aparato pedagógico para fins de sala de aula, uma vez que historicamente atribui-se à escola a promoção e a circulação dos livros.

Afirma Cademartori (2007) que, devido ao caráter formador da literatura,

desde muito cedo ela esteve vinculada ao fazer pedagógico. Desse vínculo, criam-se tensões e silenciamentos que põem em segundo plano os conflitos que emergem do texto literário. O tratamento da literatura como mera sequência de fatos ou como uma cartilha do agir/pensar/fazer da criança, segundo a autora, encobre a potência transformadora da literatura. Defende a autora que

> Foi a preocupação pedagógica que, por muito tempo, silenciou no texto questões relativas a diferenças, conflitos, finitude, certas circunstâncias existenciais árduas e interesses dos jogos de poder. Já nos contos clássicos se observa o silenciamento de qualquer conflito que não seja solúvel e a negação de qualquer situação de falta que não seja resgatável. Só a interpretação, que vai além do linear e da mera sequência de fatos, põe a descoberto os conflitos que o texto,numa leitura ingênua e superficial, encobre. (CADEMARTORI, 2007, p. 16)

2.1- A literatura infantil e relações étnico-raciais no contexto brasileiro

Historicamente, a literatura infantil surge no contexto brasileiro tempos depois da europeia. Segundo Sousa (2012), foi durante o início do período republicano que tudo começou. Nesse período, inicia-se um processo de valorização da criança de origem burguesa, que, seguindo os moldes da Europa, passa a ser vista como um indivíduo e não mais como um mini-adulto. Alguém provido de sentimentos e que necessita ser moldado .

Nesse sentido, a escola passa a ter grande destaque na formação da população que crescia nos centros urbanos, aumentando, assim, o interesse da burguesia ascendente, nos moldes da Revolução Industrial.

No Brasil, a forma como o negro era representado nos livros infantis é o retrato de como o negro era visto pela sociedade na qual estava inserido, mesmo que não fosse enxergado como parte dela. As histórias, no início do século XX, retratavam o negro e sua cultura de forma pejorativa, reforçando a ideia de indivíduos subalternos, ignorantes e analfabetos, e dialogando com a visão eugenista presente.

De acordo com Nascimento (2021), a cidade do Rio de Janeiro, capital do

Brasil nesse período, vivia uma política de “embelezamento”, movimento conhecido como Belle Époque, no quala estética seguia os padrões franceses, ao passo que os saberes indígenas e negros eram tidos como atraso. Ou seja, dentro desse padrão, o que era produzido se limitava ao entretenimento da elite e não havia espaço para uma literatura, voltada para os interesses de negros e negras livres.

Para Abramovich (1989), os livros infantis retratam a estética do belo desenhada socialmente, sendo o belo e o ético representados pelo branco, restando ao negro posições subalternizadas, como serviçais, sempre com um ótimo coração e disponíveis afetivamente, cuja aparência física não precisa ser atraente.

Como exemplo podemos citar a Tia Nastácia do Sítio do Picapau Amarelo, sempre à disposição de Dona Benta e de seus netos para cozinhar e dar colo quando precisavam, supostamente tratada como pertencente à família da patroa, e que, em nenhum momento, dava-se a entender que possuía uma, visto que passava todo o seu tempo na cozinha de Dona Benta, como se aquela cozinha fosse o seu “lar”.

Atualmente, temos vistos vários livros com a temática antirracista no mercado, conforme Peixoto (2020) afirma. Entendo que isso significa que toda luta do Movimento Negro está gerando frutos e, que para o mercado editorial, há um interesse em se produzir e veicular essa nova mercadoria.

Existe, sim, ainda que de forma incipiente, uma proposta de valorização das culturas marginalizadas, a fim de se contribuir para a reconstrução de uma sociedade pautada na pluralidade cultural. Ancorados na Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), buscam-se estratégias de combate ao racismo e às discriminações dentro do ambiente escolar, numa tentativa de sanar a necessidade de uma pedagogia antirracista.

Ante o exposto, entendemos que a literatura infantil brasileira possui base eurocêntrica. Contudo, ao longo desses anos e depois da Lei 10.639/2003, vem sendo reestruturada, passando por um processo de descentralização da cultura branca e, concomitantemente, de valorização da cultura afro-brasileira. Muitas obras, inclusive as que são estudadas nesta pesquisa, oferecem modelos de representação do negro que tensionam discursos racistas construídos dentro e fora da esfera literária.

Por meio da educação, reconhecemos a possibilidade de desenvolvimentos de valores que se distinguem daqueles que foram construídos historicamente sobre o homem e a mulher negra. Assim, “as histórias infantis constroem o desenvolvimento cognitivo através das construções simbólicas da linguagem literária sobre a temática

afro-brasileira contribuindo para a diminuição da desigualdade" (SANTOS, 2017, p. 51)".

Hoje uma vertente da literatura infantil vem criando obras que valorizam a negritude e mostram aspectos culturais e históricos para além da escravidão, mostrando que há uma história milenar antes do período escravocrata que precisa ser lembrada, para que, quando a criança negra ouça a história de seus ancestrais, se reconheça nela e nas riquezas culturais que possui.

Como educadora e mãe entendo a urgência de possuir um olhar mais atento e crítico na hora de escolher os livros que serão lidos pelas/ para as crianças, de modo que elas consigam se ver, se sentir representadas pelos personagens, por histórias que valorizem sua estética e a pluridiversidade (NOGUERA, 2019) existente.

O mundo é vasto de cultura e conhecimentos. Vale a pena explorá-lo e ampliá-lo para todos, de forma a minimizar situações de racismo e de preconceito que os pequenos acabam por reproduzir, além de fortalecer a auto estima e a identidade da criança negra, visto que ela reavalia o olhar sobre si mesma, a partir da valorização de sua cultura ancestral, entendendo que sua ancestralidade faz parte da sua história e precisa ser contada.

A literatura nos permite pensar a outra História. História essa oriunda dos povos do continente africano, que a escola deixou de contar. "Assim, surge uma História Nova da África. Onde o protagonismo historiográfico encontra-se nos povos oprimidos, ressaltando suas contribuições para a história do povo brasileiro" (BRITO & BRITO, 2021, p. 58).

Segundo Silva (2010)

> [...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade. (SILVA ,2010, p. 35)

Por esse ângulo, afroletramento surge como forma de ensinar história e cultura africana e afro-brasileira por meio da literatura infantil no período de formação leitora. Essa prática pedagógica rompe com o pensamento ocidental e eurocêntrico, posto

que transcende a visão do colonizador presente nas salas de aula e nos livros utilizados até então.

É uma maneira de se repensar toda a prática, visto que o letramento é promovido dentro de uma perspectiva afrocêntrica, por meio das obras literárias que tornam as africanidades uma pauta central, em oposição à perspectiva eurocêntrica. Propõe-se ressignificar os papéis de inivisibilidade que negras e negros possuem dentro da sociedade.

Nascimento (2009) considera que o afroletramento

> Não é apenas o aparelhamento da técnica da Leitura e Escrita com a alfabetização pelos grupos historicamente subalternizados, mas a possibilidade do uso social e político da Leitura e Escrita como estratégias de dessulbalternização desses mesmos grupos desses mesmos grupos, bem como a possibilidade de "quebrar" com a hegemonia etnocêntrica que "construiu"a subalternidade e as assimetrias. É hipóteses desta abordagem que o Afro Letramento se constitui como um "lugar" de encenação dos processos identitários e de identificações capazes de dessulbalternizar as contribuições de matrizes africanas e de promover práticas de compartilhamento em sala de aula (NASCIMENTO, 2009, p. 5)

Corroborando a citação cima, Brito (2021) assevera que "A utilização da literatura infantil de forma crítico-reflexiva, transforma-a em um instrumento gerador de consciência social, proporcionando a reconstrução da identidade étnico-racial e autoestima das crianças afrodescendentes" (BRITO; BRITO, 2021, p. 59).

A leitura de contos infantis tem uma contribuição fundamental na formação identitária, pois para criar uma realidade é preciso primeiro imaginá-la. Os livros nos ajudam a povoar a imaginação e podem auxiliar na desconstrução de estereótipos e a negatividade atribuída à cultura negra.

Assim, Figueiredo e Valentim (2018), defendem que

> A construção identitária da criança perpassa pelos referenciais vivenciados e experienciados por ela. Dentro desse aspecto enfatizamos as brincadeiras, os brinquedos e as histórias infantis. As crianças se identificam com os personagens principais, os heróis, as mocinhas, os animais, os príncipes e as princesas, as fadas, entre outros. (FIGUEIREDO;VALENTIM, 2018, p.153)

2.2 Literatura negra e infantil no mercado editorial brasileiro

Com a promulgação da Lei 10639/2003, o debate sobre as ações afirmativas ganhou maior visibilidade nos espaços educacionais. Depois da implementação da lei, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2003), distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC) a todos os estabelecimentos de ensino.

Contudo, após 19 anos de sua criação e implementação, sinto que ainda estamos engatinhando na construção de uma educação antirracista, que dê visibilidade à cultura afro-brasileira nas salas de aula do primeiro segmento do ensino fundamental.

Em doze anos lecionando como professora de alfabetização e oito especificamente no município do Rio de Janeiro, não presenciei, nas escolas em que atuei, iniciativas com perspectiva antirracista, apesar de saber que a rede municipal em sua imensidão possui trabalhos importantíssimos realizados por professores de forma individual em suas salas de aulas.

Recentemente, em 2020, foi criada a GERER – Gerência de Relações Étnico-Raciais, com o intuito de dar maior visibilidade aos trabalhos realizados pelos professores da rede e tornar o material didático da prefeitura mais representativo. Entendo a importância da criação de estratégias de valorização da cultura afro-brasileira e de combate ao racismo, de forma a estimular a representatividade de nossas crianças por meio do material literário e didático que é veiculado na rede.

Ao falarmos de livros, leis e educação, precisamos falar mais uma vez sobre o mercado editorial que foi estimulado e aquecido com essas demandas. Numa busca de atender a esse novo público que se desenhava, algumas editoras começaram a publicar livros com temática racial, contemplando as africanidades e utilizando crianças negras como personagens centrais nas suas histórias.

Pestana (2011) afirma que a literatura pode ser tida como uma forte aliada, tendo em vista seu caráter lúdico, simbólico e até reflexivo, pois pode auxiliar no rompimento da visão construída por meio da desigualdade étnica e que pode ser ressignificada por meio de uma visão que contemple a diversidade.

Aqui, entendo ser necessário conceituar literatura negra para depois entrarmos no mercado editorial. É importante ressaltar que o **negro** aqui discutido se refere ao termo empregado sócio-culturalmente não ao termo biológico, visto que esta pesquisa se afasta da perspectiva biológica, posto que esse tipo de análise configura o próprio racismo que estamos procurando combater nesta investigação e em tantas outras

presentes no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Relações Étnico-Raciais e Educação.

De acordo com Campos (2016), literatura infantil negra

> seria um conjunto de obras literárias produzidas para a infância que apresenta como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano[...] destaca-se o tratamento dominante de temáticas da vida dos negros em sociedade a partir de um ponto de vista próprio de um eu enunciador negro, que recorre ao conjunto de representações do imaginário que os negros têm de si próprios para operar uma paulatina construção identitária (CAMPOS, 2016, p. 55)

Atualmente, de acordo com Campos (2016), no Brasil prefere-se empregar o termo literatura infantil afro-brasileira, até mesmo por causa da Lei, por meio da qual se torna obrigatório o "ensino da História e Cultura Afro-Brasileira", porém conforme o autor citado este não é um termo consensual, pois existem diversos autores que utilizam o termo literatura negra desde os anos 1970 como forma fazer alusão aos movimentos históricos dos negros pela liberdade e enfrentamento ao racismo.

Ainda que o termo literatura infantil negra não apareça com muita expressão ao se pesquisar sobre literatura infantil, seria, para Campos, propício para nos ajudar a compreender a impressão política do autor, uma vez que o discurso produzido se apresenta de maneira contrária à prática dominante.

O mercado editorial exerce funções muito importantes e uma sociedade que vai além da produção de livros e contribui para a propagação de ideias e para a formação de uma cultura letrada. Sendo assim, diante do cenário brasileiro, podemos perceber que ainda existe pouca visibilidade e reconhecimento de autoras e autores negros. Entretanto, apesar da baixa visibilidade, existem editoras comprometidas e que exercem o papel de incentivar a produção de literatura de cunho africano e afro-brasileiro.

Como já sabemos, a escola detém o poder de estimular a criticidade e influenciar os educandos a respeito da representatividade e cultura e isso pode ser feito pela utilização dos livros literários que estão disponíveis na suas bibliotecas e salas de leitura, bem como nas salas de aula.

Uma das consequências das conquistas da educação antirracista viabilizada pela Lei 10.639 é o fato de o MEC ter adquirido obras de literatura infantil afro-brasileira, o que incentivou uma corrida editorial muito grande com o intuito de publicar obras dentro dessa temática nos últimos tempos. Por meio do PNLD — Programa

Nacional do Livro Didático — e do PNBE — Programa Nacional Biblioteca da Escola —, grande parte das escolas públicas passou a receber os livros comprados pelo MEC.

Contudo, isso não significa que eles tenham sido ou sejam ainda usados, e somente sua presença física dentro do ambiente escolar não garante que se esteja cumprindo a Lei. Posso citar meu próprio local de trabalho, em que grande parte dos profissionais sequer conhece a existência dos livros que compõem a Sala de Leitura, quanto mais trabalhar numa proposta de educação antirracista e multicultural.

Dentro desse processo de disputa mercadológica houve a publicação de inúmeras obras, todavia nem todas as obras possuem embasamento para se fazer o que pede a Lei, isto é, nem todas elas combatem — ou querem combater — o racismo e o preconceito. Muitos dos livros que foram produzidos possuem uma função utilitarista, perdendo seu efeito literário.

Ou seja, “no intuito de criar livros para atender à demanda específica de tematizar as relações étnico raciais, acabou-se por editar livros didáticos ao invés de literários, já que o fim da literatura deve ser sempre a literatura (CAMPOS, 2016, p. 58)”. Por outro lado, como afirma Peixoto (2020), sem discordar de Campos, já se vê um grande avanço ao inserir no ambiente escolar obras que trabalham as questões raciais propondo outras construções do negro dentro do processo de formação brasileira.

Por sua vez, Nascimento (2021) afirma que precisamos entender que o produto livro infantil deve ser compreendido de diversas maneiras, considerando o público ao qual se destina. Desse modo, para cada tipo de livro há um objetivo por parte do autor, ilustrador e editora que é construído.

> Cada livro apresenta um formato e um material específicos e, de acordo com esses aspectos, as narrativas se modificam, podendo conter mais ou menos palavras, mais ou menos imagens, mais ou menos páginas, já que, para cada etapa da formação humana na infância, há um desenvolvimento em particular. (NASCIMENTO, 2021, p. 29)

O que difere o livro infantil dos demais são as ilustrações, pois, como afirma Pestana (2011), o imagético chega muito antes das palavras para as crianças, principalmente as que não são alfabetizadas.

A imagem chama a atenção e propõe novas reflexões, e deve-se considerar sempre entender que a linguagem verbal e não-verbal devem favorecer uma experiência significativa para a criança em sua própria visão de mundo, além de

fortalecer seu processo de formação identitária.

Ler e ver as imagens estimulam o imaginário infantil, facilitando o seu processo de aquisição da leitura .

Apresento aqui três editoras especializadas em livros com propostas de ressignificar a representação da cultura afro-brasileira: as editoras Mazza Edições, a Malê e a Pallas Editora, que buscam lançar dentro do mercado livros que pontuam sobre discriminação, racismo e sexismo, valorizando as africanidades, através do cotidiano, com as experiências vividas por parte dos afrodescendentes. Como nos diz Souza (2019), as editoras

> preocupam-se, sobretudo com o público infantil, o futuro da sociedade,apostando cada vez mais em obras para essas/es leitoras/es. Pensar nesse tipo de literatura para as crianças é dimensionar outras formas de perceber e entender o mundo; proporcionar o respeito às rotuladas diferenças e diversidades; construir o sentimento de representatividade frente às personagens; valorizar seus atributos estéticos, sociais e culturais sem hierarquizar; vivenciar elementos positivos para a construção de suas identidades. (SOUZA, 2019, p. 88)

Como afirma Peixoto (2020), as três editoras estão há um bom tempo no mercado, mais de 40 anos, realizando um trabalho sólido na edição de livros sobre africanidades, tendo sido inseridas no mercado escolar por meio da compra de livros pelos editais ofertados pelo MEC. É importante ressaltar que as editoras foram criadas anteriormente à Lei e que já buscavam potencializar as experiências negadas e silenciadas do povo afro-brasileiro.

A Mazza editora foi fundada em 1981 com o objetivo de valorizar a literatura afro-brasileira e promovê-la no meio social. Tendo como CEO Maria Mazarello Rodrigues, a editora é uma referência em seu meio. Sua criação se deu por meio das experiências de sua fundadora, que é ativista de cunho político , social e cultural e possui uma vasta carreira editorial iniciada em 1960.

No site da editora encontramos a seguinte descrição:

> A MAZZA EDIÇÕES reflete em seu catálogo o empenho de escritores e leitores, que acreditam na construção de uma sociedade baseada na ética, na justiça e na liberdade. Acreditando nisso, investiu na publicação de autores / autoras negro(a)s e de livros que abordam os diversos aspectos da cultura afro-brasileira relacionada, por sua vez, a um largo segmento das populações excluídas no Brasil. No tocante a essa temática, a Editora se tornou referência nacional e internacional, na medida em que contribui para os debates acerca da diversidade sócio-cultural de nosso país.

Após o ano de 2014 com os incentivos do governo Lula para com as relações étnico-raciais, a editora se consolida financeiramente no mercado e passa a integrar o *casting* de editoras que propalam seus livros nas instituições de ensino, atingindo assim outros nichos no mercado, sempre atuando contra o preconceito e a discriminação racial.

A editora Pallas, foi fundada em 1975 com mesmo intuito de valorizar e disseminar os valores dos afrodescentes, seguindo a mesma linha que a Mazza Editora, vindo se consolidar no mercado editorial com livros de literatura infanto-juvenil que buscam trazer em seus títulos personagens negros que ocupam o lugar de protagonistas, o que se faz necessário dentro de um país como o Brasil.

No site da editora encontramos a seguinte descrição

> Interessada na compreensão e na valorização de nossas raízes culturais e ciente do ainda precário registro dos saberes africanos na diáspora e de sua importância como uma das matrizes fundadoras de nossa nacionalidade, nossa casa editorial busca recuperar e registrar tradições religiosas, linguísticas e filosóficas dos vários povos africanos continuamente trazidos para o Brasil durante o regime escravista. Acompanhamos, ainda, as manifestações afro-brasileiras contemporâneas, valorizando-as como formas fundamentais de expressão da brasilidade.

Seguindo essa mesma linha, temos a Malê Editora, que possui em seu *casting* de autores personalidades negras como a célebre escritora Conceição Evaristo, que nos agracia com suas escrevivências. A editora procura priorizar a edição de textos de autores brasileiros, e possui livros infantis sob o selo da Malê Mirim, voltado para temas como cultura, africanidades, história afro-brasileira etc.

Podemos perceber que o enfrentamento ao racismo é uma constância entre as editoras mencionadas, levando para seus leitores não apenas o fortalecimento cultural do povo negro, mas também as histórias de vida de seus autores, disseminando por meio deles valores e saberes ancestrais que foram silenciados ao longo do tempo.

Ainda há muito o que ser feito e aprendido, todavia sabemos que a luta é constante e dentro do processo de formação leitora da criança compreendemos como é importante, por meio da visibilidade dessas histórias, reconhecer sua ancestralidade e fortalecer seu pertencimento étnico.

3- Afinal, o que é Afroletrar?

Trabalhar a temática racial é um fator muito importante para a desconstruir de narrativas que predominam no contexto escolar e, ao mesmo tempo, construir novas histórias de valorização à diversidade.

Com isso, a escola poderá contribuir para a desconstrução de estereótipos, além de proporcionar a construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, e o fortalecimento das identidades em constante processo de construção que coexistem no ambiente escolar.

Santomé (2009) retrata de que modo diversas culturas são negadas nos currículos escolares, utilizando como parâmetro o sistema de ensino espanhol e a diversidade de etnias que existem neste país, mas que são silenciadas e, muitas vezes, desconfiguradas ou folclorizadas dentro do sistema escolar que não as valoriza.

O autor critica a defesa de uma identidade nacional unitária, sendo que o país é plurirracial, com diversas culturas nacionais existentes dentro dele. Afirma que

> A nação é o espaço onde se forja a identidade social dos diferentes grupos humanos. A aceitação da própria identidade é uma das principais condições para saber valorizar a dos demais. A patologização da consciência nacional, elaborada de acordo com uma consciência de superioridade, de total autossuficiência, é o que explica a aparição de uma consciência e conduta racistas. (SANTOMÉ, 2009, p. 163)

O que vemos acontecer no Brasil não parece ser diferente. Apesar de ser um país multiétnico, as escolas não apresentam a diversidade cultural existente no país para seus alunos de forma crítica, para que fortaleçam a sua autoestima e construam suas identidades com base na ancestralidade que possuem.

Outro ponto levantado por Santomé (2009) e alvo de suas críticas está na elaboração do currículo e posteriormente sua colocação em prática. Ele afirma que o ensino praticado tem semelhanças com o modelo fordista. O ensino seria comparado ao modelo de uma fábrica, onde os conteúdos estariam na esteira e os alunos sentados fixamente nas cadeiras das salas de aulas os recebiam e aspiravam uma única coisa: a de serem aprovados nas matérias.

Freire, que pode ser considerado o inspirador daqueles que pretendem uma

educação inclusiva, critica a chamada educação bancária, “como ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1970, p. 67). Nesta visão o ato de educar se torna um ato de depositar, onde o professor é o depositante e o aluno o recipiente.

Nas duas concepções podemos perceber as semelhanças entre os dois países; dois modelos baseados numa ideologia de opressão, por meio da qual se relativiza a ignorância e se reafirma que o aluno está na escola para aprender apenas o que lhe é ensinado. Um ensino inflexível, rígido, sem espaço para novas descobertas ou reflexões sobre o que se quer aprender, tampouco sobre o que se ensina.

Entendo não haver sentido em aprender dessa maneira, sem uma formação crítica sendo construída, sem democracia. Para a construção de um currículo emancipador, é preciso que este tenha coerência com o que está acontecendo na sociedade.

Os conteúdos precisam contribuir para uma socialização crítica dos indivíduos e desenvolvimento da capacidade para tomada de decisões, propiciando uma postura reflexiva perante os acontecimentos da sociedade, para que os alunos opinem sobre os procedimentos e costumes sociais. Ao contrário,

> O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político. (SANTOMÉ, 2009, p. 166)

Contudo, dificilmente encontramos na sala de aula a valorização da cultura dos diferentes grupos étnico-raciais que constituem a história brasileira, pois o que costuma predominar nas instituições de ensino são saberes e elementos oriundos da cultura hegemônica, aquela construída a partir dos grupos sociais de poder local e do norte global, em especial a Europa.

Sua língua e seus costumes serão tidos como oficiais pela escola e serão reproduzidos de maneira universal, afinal a história é contada pelo vencedor, no caso, o colonizador.

Sendo assim, o racismo aflora dentro do ambiente escolar. Pode-se detectar suas manifestações em livros didáticos, por meio da reprodução de estereótipos e pelo silenciamento dos acontecimentos históricos, culturais e sociais que existem.

É necessário que todas as culturas anteriormente negadas, silenciadas, nos

currículos escolares estejam presentes atualmente, não apenas em blocos de conteúdos, mas no cotidiano da escola, em sua base desde a mais tenra idade para que a criança desenvolva o pensamento crítico desde cedo e se posicione perante a sociedade vigente.

Em lugar de ser um espaço de luta político-cultural, no qual a socialização favorecesse processos de reflexões sociais sobre a questão racial, o papel da mulher na sociedade, reforma agrária etc., a escola é espaço no qual identificamos atividades descontextualizadas e folclorizadas a respeito da representatividade negra e indígena e sua importância para a formação do povo brasileiro ainda hoje.

A leitura de Santomé (2009) se tornou de grande relevância para minha pesquisa, visto que o silenciamento das questões étnico-raciais no período alfabetizador ainda parece ser muito grande e é papel da escola e dos professores conseguir mudar esse viés.

Como afirma Santomé,

> Uma pedagogia antimarginalização precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. As salas de aulas não podem continuar sendo um lugar para memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem. (SANTOMÉ, 2009, p. 176)

As questões trazidas por Santomé (2009) e Freire (1970) nos levam à seguinte reflexão: pensar por si só é perigoso. Dentro da concepção de escola que ainda temos hoje, na qual o as relações de ensino e aprendizagem se dão de maneira engessada, sem a possibilidade de que conteúdos sejam ressignificados política e criticamente pelo alunado, não há espaço para a construção de educação antirracista.

No entanto, estarmos aqui propondo essa reflexão já pode ser considerado um avanço. Não podemos esquecer, nem por um momento dos trabalhos que estão foram/são realizados ao nosso redor, porque é devido a esses profissionais que a construção de uma educação afrocentrada não esmorece e conseguimos, mesmo que a passos curtos conquistar espaços dentro da sala de aula que antes não nos seria possível.

Para falar de letramento, utilizaremos o conceito cunhado por Soares (2000, p. 18) “**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”.

O que se propõe com a alfabetização é a integração do indivíduo na sociedade, é compreender de forma concreta o que o outro faz e fala e interagir com ele da mesma maneira.

É possível compreender que letramento e alfabetização estão interligados, sendo o letramento a prática social do código que se adquire de forma abstrata, isto é, fazer uso do código, compreendendo o papel da leitura e escrita no mundo em que se vive.

O estudo realizado por Kleiman (1995) vai mostrar que o letramento é um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita. A autora irá dizer também que as práticas de letramento de um determinado indivíduo irão mudar consoante o seu uso e objetivos, ou seja, nos encontramos em constantes mudanças e espaços de letramento ao longo de nossa vida.

A autora trabalha com dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico, totalmente específicos e distintos, como afirma Monteiro (2014), sem que o estudo de um se interponha ao trabalho do outro. No modelo autônomo de letramento. a aquisição da escrita é um processo com fim em si mesmo, em que o aluno tem como objetivo final a produção de textos abstratos, focados nas habilidades verbais e analíticas e não na construção de um pensamento crítico, que possibilite a discussão política sobre os acontecimentos sociais.

Esse primeiro modelo,

> concebe a escrita como ‘um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito’. Apesar da separação entre escrita e comunicação oral, nessa concepção há o entendimento de que os grupos ou povos podem ser divididos em letrados e não-letrados; os primeiros são associados por alguns autores a povos avançados, lógicos e modernos e os segundos, a povos primitivos, pré-lógicos e tradicionais. (RODRIGUES, 2007, p. 223)

Já no modelo ideológico, segundo Rodrigues,

> o pressuposto básico é o de que o contexto social é determinante nas práticas de letramento — aqui entendidas no plural, diferentemente do modelo autônomo que concebe apenas um tipo de letramento. Com base nos trabalhos de Street (1984 e 1993), Kleiman (1995c, p. 39) esclarece que o modelo ideológico não nega os resultados dos estudos desenvolvidos no modelo autônomo, mas destaca que ‘Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa’ (RODRIGUES, 2007, p. 227)

De acordo com a autora, as práticas de letramento se alteram conforme o contexto social, cultural, político, econômico e educacional. Podemos perceber, que especificamente na fase inicial da escrita, as crianças recebem incentivos para a leitura por parte dos adultos, pessoas letradas, considerando regras sobre o uso correto da escrita das palavras, que os fomentam a seguirem as orientações para alcançarem sucesso.

Por sua vez, para Soares (2000), o letramento proporciona mobilidade social, não apenas financeira, mas a capacidade de transitar entre os mais diversos estratos sociais, ocupando vários lugares e compreendendo as diferentes maneiras de se portar em cada um deles, podendo variar entre o uso da língua e o comportamento que cada espaço social se apresenta.

É necessário entender que os espaços e ações desenvolvidas no chão da escola são de suma importância para a prática leitora, pois colocam os estudantes em contato com múltiplas leituras. Dentro desse contexto, é necessário se trazer o letramento e se perceber o quanto ele está presente em nossas vidas, pois de acordo com Nascimento e Diógenes (2021)

> fazemos parte de uma sociedade letrada, em que as palavras estão por toda a parte: nas atividades, no ambiente de trabalho, na leitura de livros, nas práticas escolares, entre outros. Ademais, é importante ressaltar que trabalhar letramento não é uma função exclusiva do professor, nem mesmo o letramento literário. (p. 2)

Precisamos compreender que o letramento é uma prática muito utilizada no processo de escolarização, dado que, de acordo com Silva (2010),

> [...] estabelece que a linguagem, nos seus mais variados usos, veicula uma construção de pensamento, visão de mundo, intenções discursivas, veiculação manutenção de ideologias etc. À escola e ao ensino de língua cabem possibilitar aos alunos o desenvolvimento das habilidades de usos linguísticos com os seus mais variados fins. (p. 61)

Consolidando o parágrafo acima Kleiman (1995) afirma que

> O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético,numérico) [...] necessária para o sucesso e promoção na escola. (p. 20)

A maneira como cada indivíduo lida com seu processo de leitura e escrita é fundamental para se atingir as práticas de letramento encontradas no campo educacional, afinal cada uma aprende de um jeito e no seu tempo. No nosso campo de pesquisa, alfabetização e letramento andam juntos.

Ser alfabetizado não é, como já dito, apenas decodificar o código alfa-numérico, mas sim conseguir se expressar por meio dele, se apropriando da sua representação gráfica para se expressar, já que tal como afirma Silva (2010)

> o processo de apreensão de leitura e escrita – o que chamamos de alfabetização – pode ser considerado como uma etapa em que aprendemos a nos situar no tempo e espaço em que estamos inseridos e temos, com os símbolos, a possibilidade de dar forma ao que, até então, constituía apenas abstração. (SILVA, 2010, p. 62)

Tradicionalmente a alfabetização estava ligada a uma concepção de aprendizagem em que se tinha como foco fazer o aluno chegar a reconhecer palavras do seu meio cultural, contudo a partir da década de 1980 começou a se repensar a alfabetização escolar no Brasil, com novos métodos e concepções.

A partir dessa proposta construtivista, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), defende-se uma alfabetização para além da decodificação do código alfanumérico, muito mais do que ler e escrever. Assim surge, o termo letramento,

> para designar aqueles que exercem práticas sociais de leitura e escrita, para além do apenas ensinar a ler e escrever, sendo estas práticas com crianças que participam de eventos em que a escrita é integrante no processo de condições iniciais, sob os aspectos social, cultural,cognitivo e de inserção em uma sociedade letrada. (FARAGO; ALMEIDA, 2014, p. 208)

Conforme a visão das autoras, é por meio do letramento que se compreende ser insuficiente o ensino das “primeiras letras” sem que haja uma integração social, ou seja, sem que se produzam textos em conformidade com as práticas sociais da língua. A leitura precisa fazer sentido e parte do mundo deste indivíduo e o

> letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais.(SOARES, 2001, p 39-40)

A construção da linguagem escrita faz parte do processo de cada criança e se dá por meio de um trabalho contínuo da sua inserção no mundo escrito e pelas

interações sociais das quais ela participa ativamente, visto que ela é um ser ativo social, em constante interação com os espaços sociais que a atravessam tal como a família e a escola.

> É necessário que haja práticas de alfabetização e de letramento nas salas de aula,em que as crianças se interajam na cultura escrita, na participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento de diferentes tipos e gêneros de material escrito para assim compreenderem a função social que a leitura e a escrita trazem. Contudo, é importante reconhecer as possibilidades e necessidades de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrar alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um desses processos. (FARAGO; ALMEIDA, 2014 p. 210)

Numa sociedade em que as crianças chegam às escolas imersas nos conhecimentos da cultura letrada é essencial que o professor faça uso da leitura e da escrita recorrendo aos mais diversos textos para que o elas possam interagir dentro desse mundo letrado, como bem afirmam as autoras Farago e Almeida (2014).

Acredito que a experiência com textos diversificados e diferentes gêneros seja fundamental para que se crie um ambiente letrado, facilitando, assim, uma observação das práticas sociais de leitura e escrita, de maneira que se aprenda a linguagem utilizada para se escrever.

O que trago aqui é a importância de alfabetizar letrando (SOARES, 2003) em relações étnico-raciais e a necessidade de desenvolver essas habilidades nas séries iniciais, pois como Soares (2003, p. 52) nos diz “letrar é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno ” Não se pode, nos dias atuais, ensinar uma criança a ler e a escrever de forma mecanizada, é preciso fazer sentido. Como diria Freire, "educar é um ato de liberdade”, pois só se tem sentido aprender a ler e escrever se isso amplia sua inserção na participação política e social. (GOULART, 2014).

Como adultos, consideramos muitas vezes que as crianças não estão preparadas para entender e discutir determinados assuntos, todavia, como afirma Goulart (2014), a sociedade tem vivido e sentido as desigualdades sociais e uma grande parcela não tem elementos para entender a diferença. As crianças são capazes de aferir análises do que observam e experienciam, vide os relatos que eles trazem para a sala de aula.

Alfabetizar letrando significa desenvolver ações significativas que possibilitem a interação da criança com situações reais do seu cotidiano em que possam refletir e espontaneamente revelar suas hipóteses e que sejam levados a pensar sobre

diferentes tipos de textos que circulam pela sociedade, além de escrever seus próprios textos e interagir com eles.

Trabalhar com diferentes tipologias textuais faz com que o indivíduo alfabetizado e letrado tenha capacidade de utilizar seus conhecimentos em diferentes situações do seu cotidiano e em se tratando de relações étnico-raciais é possível que este mesmo indivíduo possa reconhecer desde a mais tenra idade a sua herança afro-brasileira, tendo a possibilidade de construir sua identidade com base no amor e respeito pela história de seus ancestrais.

3.1- Entendendo o conceito de afroletramento

As práticas de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade. Corroborando a frase anterior, Lorenzi e Pádua (2020), sustentam que

> Ao entrar na escola, na maioria das vezes, as crianças se deparam com a experiência da alfabetização, lendo textos específicos apenas com o propósito de serem avaliadas quanto à construção do sistema alfabético[...] a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias (LORENZI; PÁDUA, 2020, p. 35)

O que podemos perceber é que o conceito de letramento é muito amplo e abrangente e, por isso, nos abre horizontes para que possamos compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, o que nos possibilita pensar acerca das relações entre as práticas não escolares de leitura e escrita.

Para Leite e Botelho (2011), o letramento é um fenômeno social, que deve habitar o ambiente escolar, aliado à vivência do aluno e a sua participação em diversos atos de letramento, contribuindo para melhores condições de alfabetização. Não basta saber ler e escrever, é preciso fazer o uso da leitura e escrita em todas as práticas sociais.

> Ler um livro para a escola; pegar o ônibus correto para casa ou para ir a um determinado lugar; orientar-se pelas placas quando está dirigindo; ler a bula de um remédio; fazer de conta que lê uma história, mesmo que ainda não seja alfabetizado; compor uma música com os amigos; ler o resumo das novelas na revista; fazer uma lista de compras etc. Todas essas atividades constituem formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo assim práticas de letramento. (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 3)

Dialogando com Rojo (2009) e Street (2007), busco conceituar essa vertente do letramento dentro das práticas sociais de leitura e escrita. Para Rojo (2009), o significado de letramento pode variar conforme as diversas culturas e, mesmo dentro de uma mesma cultura, pode apresentar diferentes significados, por isso que que práticas diferentes em contextos diferenciados podem ser vistos como práticas de letramento.

> O trabalho de Rojo (2009) é muito importante para o entendimento dos letramentos múltiplos. A autora os define como as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como também das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massa. (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 11)

Ademais, Rojo (2020) pesquisa há vários anos as novas tendências acerca do letramento e traz o conceito de **multiletramentos**, que, a meu ver, se encaixa com facilidade na ideia de Afroletramento que trato adiante. A autora afirma que essa necessidade de uma **pedagogia dos multiletramentos** surge em 1996, sob a ótica do Grupo de Nova Londres (GNL),

> um grupo de pesquisadores dos letramentos formados em sua maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões contribuía para o aumento para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude (ROJO, 2020, p. 12)

Esse grupo propôs que a escola inserisse em seus currículos a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula, de forma a trabalhar a diversidade cultural e o respeito. Rojo, estudiosa desse Grupo, afirma que

> diferente do conceito de letramentos múltiplos, que aponta apenas as variadas práticas de letramentos, o conceito de multiletramentos se refere a multiplicidade cultural das populações que englobam uma sociedade na contemporaneidade e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (ROJO, 2020, p. 13)

A pesquisadora se refere à importância de um letramento híbrido, que não mais está apenas focado na escrita, mas também na sonoplastia, nos áudios, fotografias, vídeos, filmes etc e apoia o uso dos letramentos vernaculares, que de acordo com Mendonça (2020, p. 50), “são línguas e formas de falar de grupos inseridos nas culturas de localidade como o samba enredo, o hip-hop e o funk”.

Esse tipo de letramento requer de nós uma maior criticidade e conhecimento das mídias tecnológicas, suas linguagens e seus significados. Com isso, pode-se afirmar que os alunos passam a ser produtores de conhecimento e não apenas meros reprodutores dos mesmos conteúdos.

Nesse momento pretendo analisar a importância do afroletramento no combate ao racismo nas séries iniciais por meio da literatura infantil, compreendendo que a utilização de livros infantis com temáticas afrocentradas permite o empoderamento de grupos sociais historicamente subalternizados, favorecendo a quebra dos estereótipos racistas (BRITO; BRITO, 2021).

Subentende-se que desde o início da escolarização devemos estimular, nas crianças, o hábito da leitura, incentivando-as a ler. A criança expande seu vocabulário, além de refletir sobre uma diversidade de assuntos e aprimorar sua capacidade de compreensão.

Por isso, a escola, como afirma Brito (2021), é considerada um espaço de privilégios para que se promova uma educação antirracista, por meio de práticas pedagógicas consistentes que possam desnaturalizar estereótipos e práticas racistas responsáveis pela manutenção das desigualdades e violências sofridas pelas pessoas que não atendem aos padrões sociais de hegemonia..

Mendonça (2020) afirma que durante boa parte do século XX, no Brasil, encontrava-se números elevados de analfabetismo, em parte devido às dificuldades encontradas pela população negra com relação ao acesso à educação formal, e em parte por causa dos métodos de ensino utilizados, ocasionado assim, um alto número de analfabetos funcionais conceituados, citando Perez (2019, p. 48), como “indivíduos que sabem reconhecer letras e números, porém são incapazes de compreender textos simples e realizar operações matemáticas mais elaboradas”.

Como se combate o analfabetismo funcional? Com letramento! Afinal, a alfabetização está voltada para aquisição da escrita, enquanto o letramento propicia uma visão dos aspectos sociais e políticos, nos levando a refletir sobre aquilo que nos cerca. Não basta saber ler e escrever, é preciso compreender e contextualizar aquilo

que se lê, a fim de que haja uma tomada de consciência acerca dos problemas sociais, fazendo de educar um ato político, como afirma Freire (1989).

Como diria Freire (1989,p.9), “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra”, isto, é antes mesmo de ler já nascemos com a capacidade de interpretar o mundo que nos cerca. Assim, uma leitura de mundo é uma tomada de consciência política dentro da sociedade, que nos faz perceber nosso lugar e os papéis que desempenhamos.

Portanto, reforçar a luta contra o racismo significa se posicionar frente à realidade que a população negra tem vivido e provocar nos leitores reflexões conscientizadoras sobre o contexto sócio-histórico de subalternização em que os negros se encontram.

Afrocentricidade[3], como destaca Brito (2021), introduz-se nas escolas como uma proposta epistemológica, por contribuir para que os alunos se reconheçam em meio à produção histórica e cultural do seu país. “Existe, logo, a necessidade de repensar a educação sob a perspectiva afrocentrada. Por isso, a adoção do afroletramento nas escolas, propicia o empoderamento e a valorização das pessoas negras (BRITO ;BRITO, 2020, p. 54).

O conceito de afroletrar está em descentralizar a cultura, propiciando novos caminhos, novas formas de questionamentos.

> O afroletramento brasileiro é carregado de um suporte teórico-metodológico que se utiliza de autoras e autores negros para comunicar à comunidade em geral temáticas não levantadas pelas demais autoras e autores seja por desconhecimento, seja por incapacidade, a qual Cuti (2010) esclarece muito bem quando explica que a literatura negra surge de lugares socioideológicos diferentes dos de autoras e autoras brancas, de vivências e protagonismos negros. (MENDONÇA, 2020, p. 52)

[3] Entendo aqui a afrocentricidade a partir de uma proposta teórica desenvolvida pelo professor Molefi Kete Asante (1980) e trazida a nós por Nascimento: Como referência teórica explicitada na qualidade de paradigma, a afrocentricidade vem sendo elaborada em grande parte por estudiosos oriundos da diáspora de fala inglesa. Mas, como linha de pesquisa e reflexão, dá continuidade a uma longa tradição que costuma se chamar de abordagem afrocentrada, desenvolvida desde o século XIX por autores que não lhe atribuíam esse nome. A obra de maior fôlego e consistência nessa linha é a do cientista e intelectual senegalês Cheikh Anta Diop. Embora sua obra constitua referência básica de Afrocentricidade, Diop não trabalhava com esse conceito. A proposta como orientação epistemológica explícita, foi idealizada por Molefi K. Asante no seu livro *Afrocentricity: the theory of social change* (Afrocentricidade: a teoria da mudança social, 1980) e passou a ser amplamente divulgada após a morte de Diop, em 1986.” (NASCIMENTO, 2009, p. 29)

Diversas são as metodologias utilizadas a fim de se abordar a temática afro-brasileira dentro dos processos de letramento, tal como a contação de histórias, a música, os jogos, tudo isso inserido no cotidiano escolar possibilita ao educando se reconhecer e se sentir confortável para se expressar dentro da sua realidade, assim desenvolvendo seu senso crítico-reflexivo possibilitando de fato mudanças sociais.

Para Mendonça ,

> As metodologias caminham paralelamente ao consumo da literatura africana e afrobrasileira, no entanto, é importante ressaltar que ao referenciarmos autoras e autores negros no processo de afroletramento, não nos referimos necessariamente à cor de suas peles, mas seu engajamento literário nas temáticas propostas. (MENDONÇA, 2020, p. 54)

Ou seja, é preciso comprometer-se com a luta antirracista, estar alerta aos preconceitos e ao estereótipos sociais, demarcar um posicionamento político frente às demandas sociais e refletir sobre elas, uma vez que

> Nesse lugar autoras e autores se estabelecem não com discursos geradores de comiseração, mas de estabelecimento de uma história e cultura que reforçam a presença da população negra em todos os setores sociais, lutam contra o racismo e introjetam e crianças e jovens outra visão sobre o ser negro, distante dos estereótipos físicos e sociais dominantes por muito tempo e que estão ultrapassados a partir dessa nova óptica de vieses de possibilidades e ressignificâncias. (MENDONÇA, 2020 p. 58)

. Skerrett (2011), define letramento racial como uma “compreensão das formas mais poderosas e complexas em que a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas, educacionais de indivíduos e grupos” (SKERRETT, 2011, p. 314), reforçando a noção de raça como instrumento de dominação e controle social. Logo, para Alves (2018), se a sociedade te ensina a ser racista, o letramento racial propõe que você “desaprenda” a sê-lo.

> a utilização do Letramento Racial Crítico no ambiente escolar supõe um instrumento potente para o professor letrado que instiga problematizações através das discussões nas práticas pedagógicas abarcando a diversidade e o respeito para através do pensamento crítico e reflexivo desafiar aos alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial. (ALVES, 2018, p. 70)

Sendo assim, o professor precisa ser letrado racialmente como parte pedagógica para o trato das diversidades étnico-raciais, visando à desconstrução de paradigmas ainda vigentes (ALVES, 2018).

A autora afirma que não há como adquirir esse conhecimento de forma isolada, sendo necessário viabilizar espaços de formação, troca de experiências para que o corpo docente entenda que está inserido numa sociedade permeada por práticas racistas que precisam ser combatidas e ressignificadas. Só assim haverá mudanças significativas na prática pedagógica, até porque não adianta possuir tal conhecimento e na prática não se utilizar deles.

Ferreira entende que,

> Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (FERREIRA, 2015. p. 36).

Diante desse quadro, intervir pedagogicamente com práticas de afroletramento colabora para a formação de crianças (negras e não negras) sob uma nova perspectiva das relações étnico-raciais, pois, para Silva (2019), essa inserção de novas pedagogias e narrativas dentro do espaço escolar propiciam estabelecer o conhecimento de uma história negra nunca contada, a fim de propiciar um combate aos estereótipos de subalternização dos personagens negros, frente à estrurura social racista.

Destaco aqui a importância do afroletramento no período alfabetizador, e o trabalho com temáticas afrocentradas, com títulos de literatura infantil que abordem as relações étnico-raciais, propiciando que o ato de ler e escrever tenham significados para esse educando, e que ele possa se reconhecer nos livros e histórias como um lugar de autoafirmação e pertencimento de sua ancestralidade.

Corroborando o parágrafo anterior, Mendonça nos diz que,

> A prática do uso da literatura afro-brasileira permite aos seus leitores reflexões de aceitação e respeito de/por si e por/pelo outro, uma vez que se identificando, o leitor constrói sua imagem social, e identificando o outro a consciência de pluralidade se estabelece,desenvolvendo no indivíduo a concepção de respeito e liberdade. (MENDONÇA, 2020, p. 56)

Assim, ao utilizar em sala de aula obras literárias de autores afro-brasileiros, por meio da contação de histórias e oficinas, estamos permitindo ao educando vivenciar as africanidades dentro do seu cotidiano, a fim de que ele perceba a

realidade a sua volta a partir de uma nova perspectiva, posto que o meio literário propicia a apreensão de realidades que até então não existiam para ele, facilitando a construção de uma educação mais crítico-reflexiva e, consequentemente, não preconceituosa.

Diante desse cenário, o afroletramento ganha espaço com coleções infantis que retratam lendas africanas, histórias em que haja o protagonismo negro infantil de maneira positiva, reforçando sua autoestima, por meio de autores que valorizem a estética negra. Autores como os que serão estudados no próximo capítulo, que trazem a contribuição para o conhecimento de novos estilos literários, novos debates, aumentando a capacidade de ler, compreender e refletir diversos textos, com maior significado.

4- Clubinho Preto e a educação antirracista

A partir do que já foi dito anteriormente, percebe-se que o afroletramento vem ganhando espaço dentro dos debates sobre letramento. Mudanças vêm ocorrendo e com elas novos conceitos vêm sendo ressignificados, visto que, nas percepções de mundo apresentadas dentro da escola predomina a visão eurocêntrica e estadunidense em alguma medida.

Como afirma Mendonça (2020), apesar de existirem inúmeros alfabetos dentro do continente, muitos deles anteriores ao greco-romano disseminado pelo mundo, para as cosmovisões africanas, o letramento não se restringe apenas à escrita, a oralidade é a base. Como engloba tudo que o corpo produz, ela é mais abrangente do que a escrita.

> A escrita é uma coisa e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é a luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (HAMPÂTE BÂ, 2010, p. 167)

Hampâte Bâ (2010) foi um famoso estudioso e praticante da oralidade. Em seus trabalhos assevera que a oralidade é um modo de ser e estar no mundo, envolve uma visão de um mundo pelo Todo, onde tudo está interligado. Diante disso, a escrita não pode estar separada das outras formas de se expressar, como a música, a dramatização, a dança etc.

Tomando como foco os livros, as escrituras negras, textos escritos por autores negros numa perspectiva étnico-racial, surge a necessidade de se refletir sobre a visibilidade desses autores e seus livros no âmbito educacional e até mesmo no ambiente familiar.

Divulgar material referente ao ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas estimula afetiva e intelectualmente os educandos, possibilitando assim a ressignificação de conceitos e atitudes racistas arraigadas dentro da sociedade, bem como possíveis questionamentos e reflexões sobre a importância da herança africana e cultura afro-brasileira na história do nosso país, como venho defendendo ao longo desta investigação.

Dessa maneira,

> A literatura negra traz em si, relatos reais da história do Brasil sob a visão dos escravizados, suas lutas por direitos sociais e humanos, a contribuição cultural da explanação da sua religiosidade, lendas, culinária, língua, hábitos, que se estabeleceram e influenciaram a cultura brasileira. (MENDONÇA, 2020, p. 57)

A literatura, como coloca Ianni (2010), é um organismo vivo que se faz e refaz conforme as leituras de mundo, dos seus diálogos constantes com a literatura brasileira e as interferências que faz das realidades, quando apresenta conceitos que diferem do que é estabelecido socialmente.

> A revisão e adequação do material didático, fundamentadas em respeito à pessoa e à história dos negros no país é animadora. Mesmo que ainda com algumas deficiências, é possível perceber o empenho em desmistificar conceitos racistas representados nesse material,uma vez que o seu uso se reflete na maneira em como as crianças dinamizam entre si, reproduzindo conceitos que aprendem na escola. Quando esse material é respeitoso e humanizador, as crianças interagem de forma menos preconceitosa com seus (suas) colegas negros(as). (MENDONÇA, 2020, p.60)

Corroborando a citação anterior, pude perceber essa mudança de olhar ao apresentar os livros infanto-juvenis a Maria Laura, minha filha. Durante o período pandêmico nós estivemos mais juntas e, com isso, pude acompanhar de perto seu interesse pelos livros e despertar da consciência crítica a respeito das suas percepções do mundo que a cerca.

A princípio, como já dito ao decorrer deste texto, esta pesquisa se daria no espaço escolar. Os livros que seriam utilizados, para constituir o cantinho da leitura seriam aqueles que compõem a Sala de Leitura da escola em que trabalho e que, apesar de estarem à disposição dos professores e dos alunos, apenas são utilizados nas datas comemorativas de maio e de novembro que são, respectivamente, a libertação dos escravizados e o dia da consciência negra.

A ideia, a priori, era intervir no cantinho da leitura da sala minha sala de aula e verificar a interação dos alunos por meio do seu contato com livros infantis em que houvesse representatividade negra, a fim de analisar o processo de aproximação dos estudantes às culturas afro-brasileira e africana pelo viés literário.

Com isso, esperava, de algum modo, provocar fissuras nos sentidos eurocêntricos que ainda predominam na formação de leitores no contexto escolar. Com o advento da pandemia e o fechamento das escolas como forma de diminuir o contágio, precisava encontrar alternativas para realizar minha investigação, visto que

os sujeitos da pesquisa e o local onde ela aconteceria estavam indisponíveis para a realização da mesma. Foi preciso redesenhar todo o projeto, para que eu pudesse realizá-la e foi aí que me apaixonei pelo afroletramento.

Concomitante a essa situação, com as escolas fechadas e minha pesquisa em aberto, tive a possibilidade de estar mais em casa. Nesse contexto, o maternar e o pesquisar passaram a caminhar juntos. Maria Laura, no início deste trabalho se encontrava na turma de primeiro ano, na qual se inicia a alfabetização escrita, e pude acompanhar esse processo de perto, visto que, apesar de todos os males que a pandemia nos trouxe, houve o benefício de auxiliar na construção do seu processo alfabetizador.

Esta pesquisa está intimamente entrelaçada com a necessidade de conduzir o processo de formação identitária da Maria Laura. Eu, como mãe de uma menina negra, gostaria que ela se identificasse com os livros que lia/lê e reconhecesse sua ancestralidade por meio deles, afinal, na escola em que ela estuda, pude observar que os livros infantis que eram lidos para a turma não apresentavam referências afrocêntricas, que pudessem auxiliar dentro do seu processo de construção étnica.

Assim, em meio à pandemia, surgiu a necessidade de buscar livros infantis que fossem afrocentrados e correspondessem à faixa etária de seis a oito anos, na qual a leitura tivesse duas ou três sílabas canônicas, o que aumentaria gradativamente com o decorrer do tempo para que a própria criança pudesse lê-los sozinhas. Que, além disso, despertassem o interesse dela pelas histórias e incentivassem sua imaginação. Não é uma tarefa fácil procurar por esses livros, inacreditavelmente.

Durante essa busca, nos focamos em clubes de assinaturas que tivessem em seu acervo livros infantis afrocentrados e encontramos o Clubinho Preto, com conteúdo infantil que contemplava a negritude para crianças negras, como forma de conectar famílias, afroempreendedores, professores e cuidadores de crianças.

O Clubinho é recente, surge no período pandêmico, precisamente no dia sete de abril de 2020, por conta da dificuldade que os fundadores tiveram em encontrar conteúdos afrocentrados que servissem como estímulos para o desenvolvimento de seu filho, angústia de outros pais de crianças negras, e também para reforçar a visibilidade de afroempreendedores. Assim nasceu o Clubinho Preto.

Um clube de leituras e também de descobertas, porque a cada caixa recebida existem vários itens produzidos por afroempreendedores além dos livros infantis, como brinquedos, roupas, acessórios etc.

As caixas chegam uma vez por mês, acompanhadas de uma carta direcionada à família a respeito do livro que está sendo entregue e da temática que será abordada, juntamente com o brinquedo/acessório, que nunca parecem ter sido escolhidos de maneira aleatória. Cada caixa que chega desperta a curiosidade e o interesse para se saber que tipo de livro nos espera, bem como também por qual presente vem junto com ela.

Os livros são todos de autores e ilustradores negros, voltados para a faixa etária de seis a oito anos, com leitura e textos canônicos, palavras em caixa alta e que vão aumentando o grau de dificuldade e complexidade ao longo do meses.

Confirmo e reconfirmo, a partir do contato com essas leituras, a necessidade de ruptura com o predomínio da cultura eurocêntrica marcada por preconceitos. E afroletrar as crianças desde a mais tenra idade, recontar a nossa história, a nossa negritude, apresentar às crianças uma nova visão do continente africano, bem como uma nova visão sobre a formação do povo brasileiro e as contribuições deixadas pelos negros e negras que de lá foram sequestrados e aqui foram exilados.

Desse modo, abre-se um leque infinito de possibilidades de posicionamentos frente ao mundo que a cerca, e mesmo que a cor possa ser definida por autodeclaração, é importante que se façam indagações e reflexões sobre o assunto. “Escolher a cor parece contraditório, tanto no plano empírico quanto no plano teórico. Mas é uma opção democrática (ou não) de autorreconhecimento. (FERREIRA, 2016, p. 27)”.

Partindo desse ponto, compreender de qual reconhecimento estamos falando, de que identidade queremos formar são o pontos chave que remetem a uma discussão mais aprofundada, posto que as identidades negras — como quaisquer outras — não são algo fixo, e atravessam os sujeitos de modo a propiciar a compreensão da desigualdade das relações sociais quando se referem à raça.

Dessa forma, o uso de obras literárias com temáticas afrocentradas permite o empoderamento e a emancipação de grupos historicamente marginalizados e em posição de subalternidade, incluindo as meninas negras, favorecendo a quebra de estereótipos racistas.

Aqui faço uma breve descrição dos livros entregues pelo clube de assinatura. Dentre livros, cartas e presentes recebidos ao longo dos meses pude observar o cuidado no intuito de facilitar que quem fosse receber a caixa soubesse a condução da leitura ou criação de estratégias de estabelecimento de um diálogo com as

crianças, a fim de que a leitura pudesse proporcionar a todos um entendimento crítico-reflexivo sobre o empoderamento negro.

Selecionei sete livros infantis que traziam características étnico-raciais contemplando personagens com características fenotípicas negras, protagonistas das histórias, da sua cultura, hábitos e vivências em situações corriqueiras do cotidiano.

Os livros são:

- Alafiá, a princesa guerreira.Ed. LSS.2019
- Bucala, A pequena princesa do quilombo Cabula . Ed. Malê. 2019
- Herói, O menino mais poderoso do mundo. Ed. Afrodinamic.2017
- O sábado. Ed. VR.2021
- O pequeno príncipe preto. Ed. Nova Fronteira.2020
- Dona Sebastiana e como tudo começou. Ed. LSS.2019
- Como proteger as crianças e fazê-las crescerem fortes. Ed. LSS.2019

Conforme afirma Luz (2018), antes de entrar no campo das análises se faz necessário ressaltar que para a construção de um texto narrativo é necessário apresentar os elementos que compõem a narrativa: personagem, espaço, tempo e enredo.

A classificação de como os livros são apresentados no decorrer das páginas seguintes foi uma escolha pessoal e não a da cronologia de entrega do Clubinho, pois entendo ser relevante catalogar os livros por temáticas para iluminar aproximações como: conto de fadas, heróis, história de um povo/lugar, enaltecimento das características físicas, e por fim, as emoções como saudade, felicidade e tristeza.

A seleção dessas histórias se deu por serem livros que eu e Maria lemos repetidas vezes, alguns por ela ter se identificado e outros por ela ter feito críticas. Pude observar ao longo das leituras que algumas histórias a levavam a pensar sobre a construção da sua negritude e comparar com suas próprias vivências sociais. Vale lembrar que os ilustradores dos livros acima, bem como seus autores são todos negros.

A partir das sete obras publicadas, com base em Luz (2018) identifiquei três principais tendências. A primeira evidencia a importância da cultura negra, da ancestralidade e dos seus costumes, que contemplam a força, a resistência do povo negro para a sua libertação. Destacam-se nessa tendência os seguintes livros: *Alafiá: a princesa guerreira, Bucala a princesa do quilombo Cabula, Dona Sebastiana como tudo começou, Como proteger as crianças e fazê-las crescerem fortes.*

A segunda tendência explora o tratamento conferido à diversidade e à diferença. São eles: *Herói e O Pequeno Príncipe Preto.*

A terceira tendência explora as ações das protagonistas mulheres, buscando a valorização da relação afetiva construída entre as personagens. Aqui se destaca o livro *Sábado.*

4.1- No mundo de príncipes e princesas, heróis e sabedoria ancestral



Imagem 1 – Maria Laura lendo seu primeiro livro recebido do clube de assinaturas Clubinho Preto.

No primeiro contato com o Clubinho Preto, nos foi enviado um questionário a fim de saber quais livros despertam maior interesse na Maria Laura, do que ela mais brincava, quais personagens ela preferia etc.

O que pude entender com isso é que, a partir das nossas respostas, os livros que chegariam teriam a ver com os interesses da criança. Esse feedback é muito necessário para que se possa mapear o público que será assistido pela curadoria, além de combinar o livro com o presente que é enviado em caixa-livro.

Dessa forma, abordando o mundo do conto de fadas, chegaram três livros. Dentre eles, pude verificar em quais a escrita que se encaixava no período alfabetizador, o nível de interesse que poderiam despertar e se dentre eles haveria referência ao homem e à mulher negra e/ou situações discriminatórias que pudessem ser levantadas e compreendidas por crianças.

Nesta seção da dissertação, reporto-me à percepção da Maria Laura sobre cada um dos livros analisados nesta pesquisa. O processo se deu da seguinte maneira: nós conversávamos sobre cada livro lido, enquanto ela tecia comentários a respeito da escrita e das ilustrações e, por muitas vezes, teve percepções sobre as imagens transportando-as para o seu cotidiano.

Primeiramente, acredito ser necessário aqui repetir o já dito antes sobre essa menina, que realizou esta pesquisa junto a mim. Estando ambas em aulas no modo remoto, pude acompanhar suas aulas, o incentivo à leitura que sua professora dava aos alunos de sua turma e os livros infantis que eram sugeridos.

Nesse momento, percebi que nenhum livro sugerido nas aulas tinha como protagonistas personagens negros, ou retratava famílias negras eram. Essa inquietude nos levou diretamente ao Clubinho Preto.

Ela, uma menina negra de pele clara com sua identidade étnica em formação, bem como seu processo de auto-estima, não era incentivada pela escola no sentido de desenvolver seu senso crítico, nem de perceber as diferentes realidades vivenciadas por crianças negras e não-negras.

Entendo que uma pesquisa voltada para a representatividade negra na infância e o seu papel no processo de letramento deve levar em conta a percepção da criança frente às leituras que estão sendo apresentadas, visto que a pesquisa é sobre elas e para elas. Reis e Silva (2013) postulam que devemos tratar as crianças como atores sociais, que interagem socialmente com adultos e outras crianças e ninguém melhor do que elas para criticar/avaliar o que tem sido escrito para elas.

Os livros considerados clássicos são, geralmente, os primeiros com os quais as crianças mantêm contato, por isso deveríamos nos questionar como a criança negra reage às características dos personagens apresentados, qual a representação do negro nessas obras apresentadas rotineiramente nas escolas? hooks (2017) nos diz que primeiro temos que desaprender sobre o racismo para enfim aprender sobre o processo de colonização e descolonização a fim de criar novas experiências.

Nesse sentido, Noguera (2019) nos traz a reflexão de que trabalhar numa perspectiva afrocentrada não significa abandonar a cultura ocidental, mas criticá-la e

dar visibilidade a culturas que durante muito tempo foram subalternizadas ou completamente apagadas.

Com isso, vamos às sinopses e às análises dos livros.

Bucala: A pequena princesa do quilombo do Cabula



Imagem 2 – Capa ilustrativa do livro infantil Bucala: A princesa do quilombo Cabula.

Dentro da perspectiva de uma professora alfabetizadora, o livro — escrito pelo autor Davi Nunes e ilustrado por Daniel Santana, publicado pela editora Malê Mirim, no ano de 2019 — cumpre o principal requisito para o período de formação leitora que é a compreensão fácil das palavras e de pequenas frases ao longo do livro, o que facilita para quem está iniciando o processo de leitura independente.

Bucala conta a história de uma princesa e de suas aventuras dentro do quilombo do Cabula, bem como sua relação afetiva com sua mãe Lacabu e seu pai Calabu. A escrita do nome da personagem principal, bem como de seus pais e o nome do quilombo em que residem são as mesmas sílabas escritas em outras posições, o que propicia a criança fazer essa descoberta por si só ao analisar a leitura do livro.

Pois bem, ao lermos o livro pela primeira vez, o interesse estava nítido por se tratar de uma princesa e Maria gostar muito de contos de fadas. Houve um desejo imediato pelo livro, que aliás foi o primeiro a ser recebido por ela, o que também iria causar comoção e marcar afetivamente a chegada. No decorrer da leitura, se deparou com palavras que desconhecia como “quilombo”, “capitão-do-mato” e “escravocratas”.

Como dito anteriormente, procuro trazer nesta análise a percepção da criança frente aos livros.

As palavras desconhecidas chamaram mais a atenção do que toda a leitura e a procura por seus significados conduziu-nos a outra tarefa, que seria a busca por respostas. Com base no conceito de letramento, ao conhecer o significado das palavras e relacioná-lo ao contexto da leitura, percebi que, para Maria, o livro não mais despertou tanto interesse, porque a narrativa centrada no cotidiano da princesa não lhe atraiu. Porém, as palavras desconhecidas despertaram tamanho furor que a criança foi levada à descoberta de outros textos por meio da pesquisa sobre o processo de escravização acontecido aqui no Brasil.

Todavia, algumas ilustrações presentes na história Maria Laura fazia referência a afetividade, tal como as passagens do livro em que apareciam Bucala e sua mãe. Ela dizia que pareciam nós duas.



Imagem 3 – Representação afetiva entre mãe e filha descrita na p. 5 do livro infantil Bucala.



Imagem 4 – Bucala p. 29 Interação Mãe e Filha

Com afeto acolhi suas análises e percebi o que queria dizer. Todo o cuidado e carinho retratado nas ilustrações fazia alusão ao nosso cuidado diário, aquele em que ela acordava, fazia sua higiene e depois íamos cuidar dos seus cabelos, sempre enaltecendo seus cachinhos crespos e afirmando que seu cabelo representava a sua ancestralidade.

Gomes (2002), afirma que a manipulação do cabelo da menina negra pode ser vista como uma continuidade de elementos africanos ressignificados no Brasil, se constitui como uma força histórica e cultural dos negros e precisa sim estar presente no cotidiano escolar, tanto quanto na família, a fim de que a criança se desenvolva sem trauma raciais devido aos estereótipos presentes nos ambientes inter-étnicos.

Alafiá: a princesa guerreira

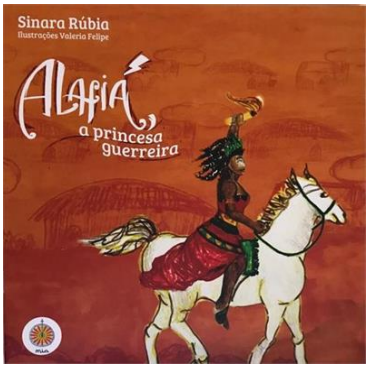


Imagem 5 – Capa ilustrativa do Livro Alafiá: a princesa guerreira.

O livro foi escrito por Sinara Rúbia, mestranda do PPRER em 2022, e conta a história de uma princesa do reino de Daomé, no continente africano, que juntamente com outras pessoas do seu reino foram capturadas e levadas para serem escravizadas em uma terra distante. Traz a separação da família, já que cada pessoa é enviada para um local diferente. Fala sobre a travessia pelo oceano, as pessoas agrupadas de qualquer maneira nos fundos dos navios.

“Enfrentaram uma longa viagem, agrupados de qualquer maneira, no fundo de um grande navio, como se fossem objetos. Muitos não suportaram e foram acolhidos por Iemanjá, a rainha do mar.” (p. 6)



Imagem 6 – p. 6 – Representação do navio negreiro e dos Orixás.

Neste livro, destaco ilustrações importantes, que nos remetem a uma releitura do tráfico negreiro, mas o que chama a atenção são as vestimentas dos homens brancos, que fazem alusão à repressão policial sofrida pelos negros, prática que se configura dentro e fora da ficção e permanece ainda nos dias de hoje nas frequentes

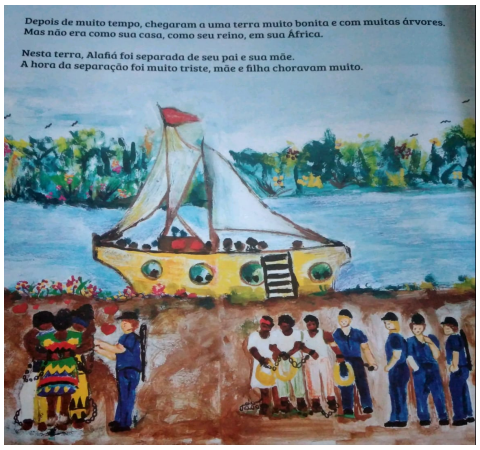


Imagem 7 – p. 2 Representação do sequestro do povo negro de suas origens.

práticas de violência e inclusive assassinatos de pessoas negras pelo simples fato de serem consideradas suspeitas pelas instituições que deveriam assegurar-lhes proteção.

Diante disso, com base na teoria foucaultiana (2013), entendemos que é possível que em uma dada sociedade um indivíduo seja considerado suspeito, não pelos seus comportamentos ou crimes cometidos, mas pela possibilidade de ser visto pela ótica de um determinado grupo. Ou seja, a partir desse viés, entende-se que, na sociedade com resquícios escravocratas vigentes, existem papéis pré-estabelecidos, espaços restritos e atitudes que esperam de indivíduos negros e brancos.

Na imagem abaixo, podemos observar as vestimentas que Alafiá apresentava, podemos perceber se tratar de uma escrava do ambiente doméstico, que cuidava das tarefas da sinhazinha branca e podemos ver a interação entre as meninas brancas e ela. Segue o trecho:

“Quando Alafiá dizia que era uma princesa, muitos riam. E alguns diziam: “Não fale bobagem, você não passa de uma mucama. Não se parece em nada com alguém da realeza.(p.9)”

No momento em que li esse fragmento, Maria Laura interrompeu a leitura e perguntou:

— Por que elas diziam isso? Será que não sabem que existem outros reinos



Imagem 8 – Alafiá cercada de meninas brancas, retratando a hostilidade vivenciada por meninas negras em alguns espaços.

por aí? Mãe… elas dizem isso porque ela é negra?

Essa percepção tida por ela, extremamente necessária, possibilita discussões sobre igualdade racial, pois é importante que haja reconhecimento do racismo e preconceito, mesmo antes de saber etimologicamente o significado da palavra.

Ao afirmar ser uma princesa, essa personagem evidencia a importância da sua ancestralidade, da sua cultura e dos seus costumes. Mesmo em um país estranho e hostil, mantinha vivos dentro de si suas raízes e o sentimento vívido de liberdade.





Imagens 9 e 10 – O conto de fadas tem seu final feliz. Alafiá se casa e torna-se rainha do seu quilombo.

Esta narrativa contempla a força, a resistência e a luta da personagem pela libertação, visto que, ao decorrer do livro, Alafiá, a personagem principal, consegue fugir da fazenda onde era escravizada e chegar até um quilombo, onde conhece um guerreiro por quem se apaixona. Por fim, se casa e se torna uma guerreira junto ao seu amado, pela libertação do seu povo.

Fazer reverberar as vozes das crianças dentro de um contexto escolar, ou até mesmo em casa, é fazer do aprendizado, uma experiência de inclusão e, parafraseando Freire (1989), um ato político, e requer coragem para abraçar a mudança. (hooks,2017)

O Pequeno Príncipe Preto

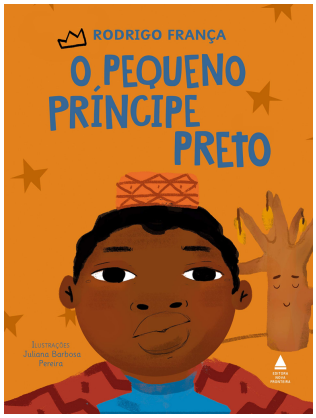


Imagem 11 – Capa ilustrativa do livro O Pequeno Princípe Preto

Escrito por Rodrigo França, talvez seja, nesta categoria, o livro que mais trouxe significados ao processo de afroletramento e ao sentido da negritude da Maria Laura. Como uma releitura do clássico francês, o autor reforça a autoestima e o protagonismo de crianças negras. Foi a partir da leitura desse livro que o conceito de negritude foi ficando nítido para ela, pois nele Rodrigo França fala da variedade de tons de pele, que ser negro vai para além da cor de sua pele, pois existem variações devido a miscigenação forçada que sofremos.

“Eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns negros e um pouco mais escuro que outros. É como a cor verde… Tem o verde-escuro e o verde-claro, mas nenhum dos dois deixa de ser verde. Eu gosto da minha cor e dos meus traços.” p. 10

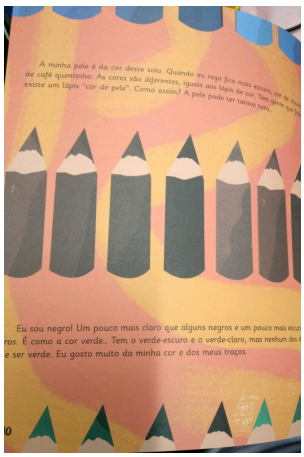


Imagem 12 – Representação das variações de tons de pele.

Esse livro trouxe um ensinamento para a pequena Maria Laura, que compreendeu que, mesmo possuindo a pele clara, ela era negra, devido a sua ancestralidade e os posicionamentos que vinha assumindo perante o decorrer do tempo. Ela disse assim: “Eu sou negra, porque minha mãe é negra, minha avó negra e bisa também!*”.* Santos (1989) afirma que você não nasce negro, torna-se e ser negro vai para além do fenótipo, está intimamente ligado a suas posições políticas e familiares.

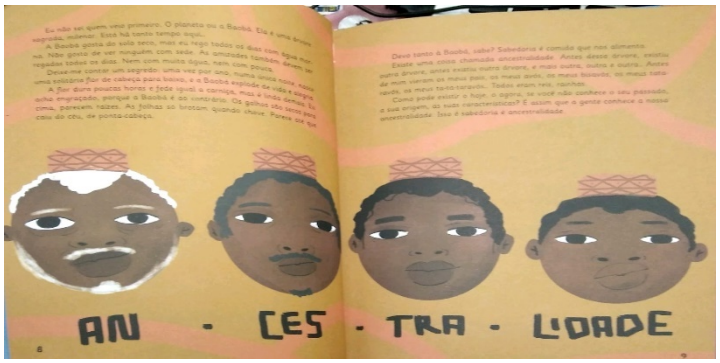


Imagem 13 – Representação da Ancestralidade

“Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade.” p. 9

Além de se entender enquanto uma menina negra, após a leitura do livro, podemos perceber que seu discurso estava mudando, pois quando estava assistindo a uma aula online da sua turma, num momento de leitura ministrado pela sua professora, resolveu questioná-la.

A professora dela lia sobre as viagens do Sr. Alfabeto para a África, onde conheceu e fez amizade com uma garota africana. Após a leitura da história, a professora perguntou quem tinha perguntas para fazer e Maria levantou a mão e perguntou:

— Qual o nome da garota? De que país do continente africano ela vem?

Questionava aqui o fato da menina africana não ter nome, mas ter evidenciado o africano sem ao menos dizer de que país ela vinha.

Que obra importante e prazerosa de ser ler sobre o Pequeno Príncipe Preto, remetendo a um enredo de contos de fadas com o qual ela já estava familiarizada, porém a apresentando ao significado de ancestralidade e do ser negro.

Herói: O menino mais poderoso do mundo

Escrito por Aretha Ferreira e Régis Rocha, esse livro nos fala sobre Hakim, um menino de uma família de super-heróis, que tem super-poderes desde os cinco anos de idade. Ele é o caçula da família e, nesse livro, recebe o pedido de ajuda de uma garotinha que perdeu o turbante de sua boneca Abayomi.



Imagem 14 – Capa ilustrativa do livro Herói.

O vilão da história se apresenta com um animal medonho, que pega o turbante da boneca, por não aceitar a diferença entre os indivíduos, tentando impor sua vontade. Na cena destacada, o herói mostra ao vilão que há diversidade no mundo e que é preciso respeitar a diferença.



Imagem 15 – p.13 e 14 – "Abra a sua mente para a diversidade do mundo".

Há um importante diálogo a ser tratado nesse livro e a possibilidade de se problematizar o respeito às diferenças e a igualdade racial. Como docente das séries iniciais e mãe de uma menina negra não posso deixar de pensar nas inúmeras possibilidades de se trabalhar com a perspectiva afrocentrada apresentada.

Por exemplo, nesta história em específico, ao falar da diversidade étnica existente, o professor poderia conduzir a aula pedindo um autorretrato dos alunos, perguntar o que gostaria de ser, desenhar a si mesmo com o lápis cor de pele e, atentamente, identificar os alunos que apresentam dificuldades para se desenharem com o lápis marrom.

Quando não trabalhadas de forma adequada,as relações étnico-raciais podem gerar situações de extrema tensão entre crianças negras e não negras, levando a segregação e até exclusão de alguns alunos na sala de aula.

Juntamente com o livro chegou um livro de colorir sobre a história, para que a criança pudesse pintar os personagens do livro da forma que melhor achasse. Durante o processo de colorir, não fiz intervenção, até porque Maria deve ter seus próprios parâmetros para pintura.

Ela pegou seu giz de cera com os tons de pele e começou a analisá-los, encostar no seu braço para, por fim, encontrar o seu tom de pele e descobrir-se numa variação do giz marrom, afirmando assim ser negra, pois como, já havia aprendido com a leitura do Pequeno Príncipe Preto, existiam diversas tonalidades de gente preta.

A certeza da sua cor, o protagonismo negro presente nos livros possibilita novos olhares sobre as cultura africana e afro-brasileira, novos conhecimentos, leva ao fortalecimento da autoestima, além de contribuir para uma educação antirracista.

Então, após toda essa problematização acerca da formação identitária negra construída com base no empoderamento e fortalecimento da autoestima da criança negra, os próximos livros retratam a sabedoria ancestral quilombola, trazendo a história do Quilombo da Tapera, narrando hábitos, comportamentos e crenças contados por seu moradores e escritos pela autora Sinara Rúbia.

Dona Sebastiana e como tudo começou



Imagem 16 – Capa ilustrativa do Livro Dona Sebastiana

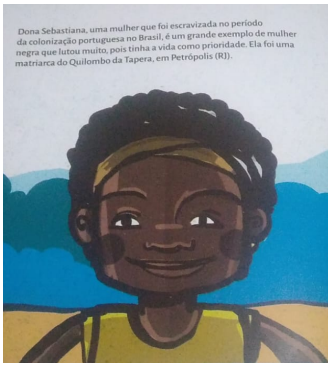
O livro narra a história de Dona Sebastiana e de outras mulheres que foram de suma importância na formação do quilombo da Tapera, que fica no vale do Cuiabá, na região de Itaipava, no estado do Rio de Janeiro.

Estamos aqui diante de um livro que conta a história de Dona Sebastiana, mulher negra que foi escravizada durante o período de colonização portuguesa e que lutou muito pela sua liberdade e de toda a sua família.

Ela foi a matriarca do Quilombo da Tapera, viveu 120 anos. O livro conta como se deu a origem do quilombo e as famílias que se estabeleceram e vivem por lá até hoje, perpetuando e dando continuidade ao legado das mulheres que no final do século XIX finalmente conseguiram sua liberdade, após muita luta em prol da população negra. Até o momento presente, essa comunidade preserva consigo os conhecimentos e a sabedoria dos seus antepassados.

O interessante de ler o livro e discutir com Maria foi, ao final da leitura, pesquisarmos a localização do quilombo e procurar informações sobre a visitação a esse local tão cheio de sabedoria ancestral.

A leitura desperta a curiosidade para saber mais sobre a origem e história do seu povo, traz sensação de pertencimento a um determinado grupo étnico,





Imagens 17 e 18 – Dona Sebastiana jovem e depois com mais idade.

propiciando a construção de uma identidade pautada na valorização dos costumes afro-brasileiros e familiares. Familiares sim, porque neste quilombo moram famílias, uma rede de apoio baseada no companheirismo, na afetividade em prol da resistência de um legado.

Além desse livro, da mesma coleção e autora, temos *Como proteger as crianças e fazê-las crescerem fortes,* que traz em suas páginas a sabedoria ancestral do poder da natureza como cura e manutenção da saúde, um conhecimento passado de geração em geração, responsável pelo crescimento de crianças saudáveis e felizes.



Imagem 19 – Capa ilustratuva do Livro Como proteger as crianças e fazê-las crescerem fortes

O Livro conta a história de Dona Tereza, uma griô conhecedora das ervas e do poder da natureza sobre os seres humanos. Ela era a rezadeira do quilombo e ajudava as mulheres a cuidarem de seus filhos quando aparecia alguma enfermidade, a fim de que as crianças crescessem fortes e saudáveis. O conhecimento das ervas é fundamental para a saúde e o bem-estar de toda a comunidade, por isso as famílias cultivam ervas e plantas e transmitem seus conhecimentos a cada geração.

Conversando com Maria sobre o livro, ela diz que Dona Tereza lembra sua bisavó, Vó Vera, que tem sempre um cházinho para curar qualquer coisa! Após essa leitura, numa das visitas à bisa, Maria pede que ela lhe mostre fotos antigas do seu bisavô, já falecido, e dos tataravós, assim ela conheceria uma parte de sua família que faz parte dela e de sua história. Sabedoria ancestral.

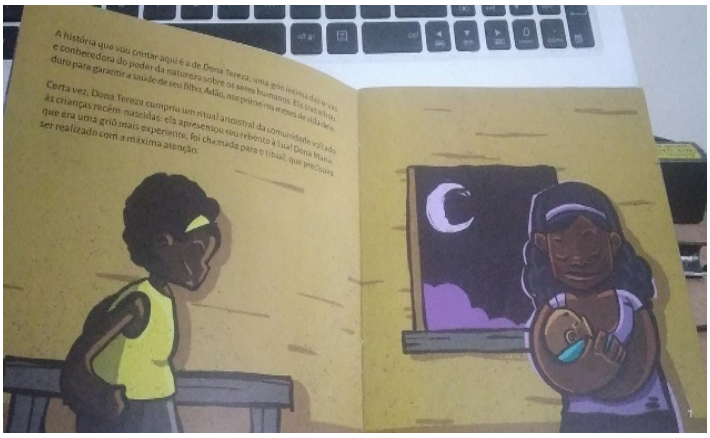


Imagem 20 – Dona Tereza cuidando de uma criança.

Com a leitura desses dois livros, pode-se conhecer a história de um quilombo que existe até os dias atuais, local de resistência e muita sabedoria ancestral. Nesse momento, a leitura possibilita a discussão da sabedoria quilombola, a importância do conhecimento passado de geração em geração sobre as ervas medicinais e os saberes que nossos avós possuem como forma de nos conectar com nossa ancestralidade.

Sábado

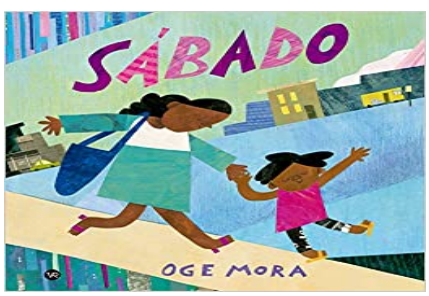


Imagem 21 – Capa ilustrativa do livro Sábado

Escrito por Oge Mora e traduzido por Stephanie Borges, o livro retrata a cumplicidade e amor entre mãe e filha. As duas têm o sábado para chamar de seu e nesse dia passam por uma verdadeira epopeia em busca de um dia especial. Ao final, percebem que o mais especial é o amor que uma tem pela outra

O Sábado representa aqui, a folga, o dia que essa mãe está em casa para passear, se divertir com a sua filha, e tudo começa com o café da manhã entre elas, quando planejam o que fazer neste dia tão especial.

.



Imagem 22 – Café da manhã mãe e filha



Imagem 23 – Mãe e filha se arrumando para passar o dia juntas.

A ilustração acima nos dá ideia de movimento, expectativa para o novo, para o passeio em família, para as novas descobertas que o maternar propõe. Com muito afeto, por diversos momentos dessa leitura Maria Laura me interrompe, para trazer o livro a nossa realidade:

— Mamãe!

— Oi – respondo.

— É igual a gente! – diz eufórica, ao constatar essa realidade.

— Por quê?



Imagem 24 – Afeto Mãe e Filha

— Porque você trabalha a semana sempre, mas podemos brincar nos fins de semana!

Encerra o diálogo, terminamos a leitura do livro e me perco em pensamentos, quando mesmo no período pandêmico o ritmo de trabalho não diminuiu e continuamos a ter apenas o fim de semana como nosso passatempo favorito. Em meio às páginas, buscamos viver altas aventuras e imaginar cenários mais otimistas para o momento em questão. Os livros nos proporcionam isso: vivenciar realidades até então desconhecidas, propondo a construção de uma educação libertária e menos preconceituosa.

Nesse lugar autoras e autores negros se estabelecem não com discurso vitimista, mas de empoderamento de uma história e cultura reforçando a presença do negro em todos os diversos setores sociais, lutando contra o racismo e fazendo com que crianças e jovem absorvam outra visão do ser negro, uma distante dos estereótipos dominantes por muito tempo, mas que estão sendo ressifignificados pelas escrevivências do povo preto.

Diante disso, não há como dissociar o espaço da sala de aula da análise desses livros que poderiam ser utilizados como forma de intervir na prática pedagógica. A utilização das obras literárias afrocentradas, acompanhadas de oficinas que permitam aos educandos vivenciar as africanidades presentes no cotidiano, possibilita a ressignificação de uma nova realidade, a reformulação de ponto de vistas, sob uma nova perspectiva (MENDONÇA, 2020).

As obras de literatura infantil aqui selecionadas possuem ilustrações que revelam mais que palavras. Há uma sensibilidade nas narrativas, de forma muito cuidadosa por se tratar de racismo, intolerância, respeito e saberes ancestrais, com essas especificidades é possível afirmar que a literatura pode descolonizar padrões e injetar novas maneiras de se representar as relações sociais.

Um exemplo dessa descolonização ocorre na leitura de *O menino Nito*, de Sônia Rosa, que provoca a reação de Maria.

— Precisamos falar com a autora desse livro! Quem disse que homem não chora? Chora sim e pode chorar o quanto quiser! — Falou a criança, que queria escrever um e-mail para a autora defendendo Nito e o seu direito de chorar à vontade.

hooks (2017) chamaria essa interação de uma pedagogia engajada, onde todos são chamados a partilhar. "A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado no processo. (hooks, 2017, p. 35)"

Dessa forma, professores que "abraçam" esse novo modelo serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos a fim de lhes proporcionar novos debates, a formação de novos conceitos, aumentando assim a sua capacidade de compreender e produzir novos textos, com maior significância.

Esses livros trazem referenciais para a construção identitária do povo negro, por meio da ancestralidade das vivências experenciadas que se assemelham ao cotidano de meninos e meninas negros que através dos livros constroem sua identidade com base nesses referenciais.

Hall (2006) afirma que a criança forma sua identidade por meio de processos inconscientes. Desse modo, a construção identitária se forma na infância e sofre influências de todos os referenciais com quais irá encontrar ao longo da sua jornada, possibilitando assim, o conhecimento de outros mundos e realidades onde as crianças desenvolvem criticidade em relação ao mundo que vivem.

O que pude perceber com a leitura dos livros e todo o processo vivido foi que a percepção da Maria em relação ao mundo foi se modificando. Ao assistir um comercial sobre bonecas, por exemplo, ela afirma categoricamente:

— Das 5 bonecas apresentadas apenas 1 é negra? Esse pessoal precisa melhorar isso!

Ou quando vai ao shopping, na loja de brinquedos e procura uma boneca negra e descobre que ela é mais cara que as outras, questiona e procura refletir sobre, tal como nos seus jogos infantis em que seu avatar sempre possui a pele marrom para lembrar sua ancestralidade.

Dessa maneira, considerar o uso da literatura para a contribuição da cultura africana e afro-brasileira é fundamental para se contribuir para a formação do leitor durante a infância.

Foi possível apontar, por meio da análise dos sete livros selecionados que a literatura, como afirma Silva; Silva e Alves (2019), é um espaço de representação para a criança negra ser tida como protagonista da sua própria história, funcionando como um espelho e intermediando, assim, a formação de sua identidade, de maneira positiva, a fim de realçar os aspectos da sua cultura ancestral, tendo como ponto de vista o olhar de seu próprio povo.

Hall (2006), afirma que a criança constrói sua identidade ao longo do tempo através de processos inconscientes. Portanto, a formação identitária inicia-se na infância e vai sofrendo estímulos e influências de todos os referenciais com os quais se depara ao longo do tempo. Assim, o contato com a cultura africana e afro-brasileira por meio dos livros infantis propicia o desenvolvimento crítico-reflexivo e dos questionamentos impostos pelo sistema dominante vigente. (LUZ, 2018)

Para Luz (2018), as crianças ao se apropriarem das narrativas, reconhecem elementos da sua etnia e tradição. O contato com os livros contribui para o empoderamento das crianças negras, elevando sua auto-estima e possibilitando a relação entre as diferentes culturas e povos.

Portanto, leia para uma criança, desperte nela o interesse pelos livros, pela sua identidade, pela história dos seus ancestrais. Permita que ela se expresse no meio dos livros, que os critique ou os aclame, apenas deixe fluir e auxiliará a formação de leitores críticos- reflexivos sobre o mundo racista que os cerca.



Imagem 25 – Maria Laura e sua caixa-presente do Clubinho Preto

Não é o final, apenas o começo…

Esta dissertação teve como objetivo fomentar a representatividade negra por meio dos livros infantis, analisar os personagens negros contidos nesses livros e a construção de uma identidade negra positiva durante a formação leitora, tendo como sujeito de pesquisa uma menina negra de oito anos, a Maria Laura.

A ideia central dessa pesquisa era de que, após a promulgação da Lei 10.639/2003, houve um crescimento no mercado editorial, como afirma Peixoto (2020), de uma produção literária, em torno da obrigatoriedade da inclusão do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras no currículo oficial da rede de ensino público e privada.

Com isso, as escolas deveriam procurar afroletrar seus discentes desde a mais tenra idade para que o aluno negro pudesse ter contato com a sua herança africana a fim de elevar sua auto-estima e desnaturalizar práticas racistas, levando-os à reflexão sobre o racismo e seu modus operandi dentro da socidade.

Precisamos reajustar a pesquisa, pois não havia mais salas de aulas abertas para que pudéssemos desenvolver um projeto de intervenção dentro do processo de formação leitora nas turmas de alfabetização.

Estávamos isolados, mas com uma pesquisa voltada para o chão da escola e contato direto com os educandos. Novos caminhos foram tomados, mas a ideia de utilizar a literatura infantil como base dessa pesquisa continuou.

Com base na análise dos sete livros apresentados, foi possível constatar a construção, como afirma Luz (2018), de referências culturais positivas voltadas para a compreensão de significados da composição racial da sociedade brasileira. A partir da análise desses livros pode-se perceber o protagonismo negro sem que seja relembrado o passado escravocrata da população negra.

Os livros mostram a diversidade do povo brasileiro, bem como procuram desnaturalizar práticas racistas, tais como personagens negros submissos ao branco, ou excluídos. A ideia dos livros apresentados nesta pesquisa é justamente favorecer o empoderamento das crianças negras e trazer uma reflexão sobre a sociedade que as cerca.

Vale ressaltar que a raça surge dentro da narrativa de maneira positiva e que a literatura infantil busca valorizar a cultura afro-brasileira e colocar o negro na posição de protagonista da história.

A descoberta do Clubinho Preto foi de extrema importância para essa pesquisa, pois deu visibilidade à literatura infantil antirracista, dentro do processo de afroletramento da pequena Maria Laura, que por meio dos livros que recebe mensalmente constrói sua identidade pautada na criticidade e reflexão sobre a herança africana que lhe foi deixada.

Foram muitos os entraves para se chegar aqui, até estas últimas linhas, pois esta pesquisa surge dos pensamentos inquietantes de uma professora alfabetizadora, mãe de uma menina negra que pensava em afroletrar sua pequena e sente a necessidade de fomentar essa mesma prática em seus alunos, de uma nova releitura da herança negra, visando o empoderamento infantil e a elevação da sua auto-estima.

A escola sempre foi o cenário mais inquietante, ao meu ver, dentro desse processo de afroletramento no período alfabetizador, porque ao longo de uma década dentro das salas de aulas do município do Rio de Janeiro, pude sentir a ausência dos livros infantis com protagonistas negros nos cantinhos de leitura que compõe a sala de aula e, por muito tempo, confesso, também não os utilizava no cotidiano, apenas em datas referendadas como o vinte de novembro.

Entretanto, algo mudou em mim com o nascimento da minha filha. O instante em que saímos da maternidade e o segurança me parou para perguntar se ela era minha filha por ter nascido com a pele clara, foi o estopim que despertou a necessidade de pesquisar sobre o afroletramento nas séries iniciais e construir juntamente com as crianças uma identidade negra positiva, utilizando como principal ferramenta a literatura infantil antirracista durante o período de formação leitora, pois nesse período nós alfabetizadores nos utilizamos de livros com textos contendo no máximo três sílabas para iniciar o processo de aquisição da leitura.

Com a escola fechada, não poderia utilizar os livros provenientes da Sala de Leitura, nem propor um projeto de leitura com a turma, visto a dificuldade que a maioria dos alunos da minha turma encontrou em assistir as aulas virtuais. Todavia Maria Laura também se encontrava dentro do processo de alfabetização e assim, pude perceber que na sua escola também não eram utilizado livros com protagonistas negros de forma cotidiana, ou aleatória. A literatura africana estava restrita a datas comemorativas.

Diante desse cenário, buscando alternativas que favorecessem a construção identitária pautada na ideia de afroletrar, conhecemos o Clubinho Preto, um clube de assinaturas que envia mensalmente livros de acordo com a faixa etária e série que ela se encontra. No primeiro ano, recebemos livros antirracistas que continham no máximo três sílabas, que propiciavam a ela uma autonomia na leitura e descoberta da vida dos personagens, bem como críticas e dúvidas sanadas a cada recebido.

A hipótese inicial, de que a partir do afroletramento pautado nos livros infantis antirracistas pode-se desnaturalizar preconceitos e ser bastante favorável na luta contra o racismo em suas diversas frentes se confirmou, pois se torna possível fazê-lo, se estivermos comprometidos com a luta antirracista.

Entretanto, não pense que essa mudança ocorre de maneira pacífica. Mesmo durante o afroletramento familiar, dentro dessa experiência vivida por nós tivemos nossos entraves e questionamentos. Estamos falando de uma família de mãe negra e pai de pele clara, cada qual oriundo de um seio familiar que traz interferências nesse processo.

O crescimento da Maria Laura, durante a pesquisa foi nítido. O fortalecimento da sua auto-estima e a construção da sua identidade negra, ainda em formação, foi palco de críticas, mas também de muito afeto por parte dos nossos. O afroletramento é também amor. É encontrar entre os seus pares as a força para continuar na luta, por saber que o estímulo trazido pelos livros nos faz ser parte maior do que nós mesmos. Nos faz ir de encontro a nossa ancestralidade.

Dentro desse trabalho não é possível me distanciar da escola, da professora que habita em mim. A todo momento, reitero o desejo de realizar com os alunos essa experiência tida com a Maria, de fazer ecoar a voz das diversas crianças que passam todos os anos pelo Ensino Fundamental.

São tantos os projetos de leitura desenvolvidos nas classes de alfabetização, que pude acompanhar durante os dozes anos de ensino público, que me pergunto o porquê de não alinhavar a luta antirracista dentro desses projetos.

Precisamos entender que esta é uma luta coletiva, que todos devemos discutir e refletir sobre ela, não somente nas aulas de História e de Artes, mas em todo conteúdo da Educação Básica, para que cada vez mais tenhamos indivíduos letrados, criando assim uma nova perspectiva educacional.

O ideal é termos professores comprometidos política e culturalmente em prol do seu alunado, a fim auxiliar na formação de seres pensantes, com ideias críticas

perante as mazelas que sofrem, que propiciem a formação de um alunado com consciência de classe e pertencimento étnico-racial.

Devemos criar leitores. Leitores do mundo que os cerca, escritores da sua própria história, livres de rótulos sociais e do racismo semeado desde antes do ventre materno. A ideia é motivar a construção de seres críticos, formadores de opinião e autores da sua própria história.

Essa pesquisa está ligada intrinsecamente à minha trajetória pessoal e profissional. Mãe, professora e a menina negra que um dia fui se cruzaram durante a concepção desse projeto.

Foi um rasgar e remendar-se a todo instante ao tratar dos estigmas forjados pela sociedade e escola com as crianças negras e, como a literatura foi uma importante ferramenta na valorização da cultura afro-brasileira, tanto no espaço familiar, quanto no ambiente escolar.

Este não é o fim, apenas o começo, sigamos firme pautados no afroletramento que nos liberta das práticas eurocêntricas, desnaturalizando preconceitos e combatendo o racismo desde a mais tenra idade, a fim de ajudarmos no empoderamento das crianças negras.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices**.** São Paulo: Scipione, 1989.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de.& FARAGO, Alessandra Côrrea. **A importância do letramento nas séries iniciais.** In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

ALVES, Samanta dos Santos. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro:** a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas**.** Orientadora: Talita Oliveira; 2018. 160f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação e Relações Étnico- Raciais e Educação, Centro de Federação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

BÁ, A. Hampaté. **A tradição viva**. KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. **Lei nº10639/2003,** 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília. 2003.

____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Ministério da Educação, 2017.

BRITO, Amanda Fernandes & BRITO, Cláudio Arruda Martins. Afroletramento nos anos iniciais. In: A educação dos primórdios ao século XXI: Perspectivas, rumos e desafios. 2021

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infanti**l. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs aportam na escola:** por uma abordagem metodológica na literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental. 2016**.** Orientadora: Marly Amarilha. 328f.. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Lenita dos Santos. **"Quem disse que sou negro?":**contribuições da sala de leitura para a construção da identidade negra. Orientadora: Maria Elena Viana Souza;2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria racial crítica e letramento racial crítico:** narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista da ABPN.V.6, n.14, jul-out. 2014b., p. 236-263.

FERREIRA, Windz Brazão. **O conceito de diversidade na BNCC.** In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <htp//www.esforce.org.br>

FIGUEIREDO, Luciana Araujo e VALENTIM, Reinaldo Antonio. **A literatura infantil e infanto-juvenil:** uma possibilidade de desconstrução de preconceitos e racismo. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira e TROQUEZ, Marta Coelho Castro (Org.). Educação das relações étnico-raciais: Caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba, PR : Appris, 2018

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,2020.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra,1970

GOULART, C. **O conceito de letramento em questão:** por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. Port. 35–51 / Eng. 40, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514. Acesso em: nov 2021

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Elaine (org). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2000

_____.**O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes,2020

GIORGI, M. C.; SAMPAIO DE ALMEIDA, F.; SILVA PAIVA, M. V. **Mídia, raça e a construção do suspeito**. Domínios de Lingu@gem, v. 12, n. 1, p. 604-624, 29 mar. 2018. Acesso fev 2021

HALL, Stuart. **Perturbando a Linguagem de "Raça" e "Etnia"**. (In) HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p: 65-69.

hooks, Bell. **Amando a negritude como resistência política**. (In)HOOKS, Bell. Olhares negros. Raça e representação. São Paulo, Elefante,2019.

_____. **Ensinando a transgredir**. São Paulo, Martins Fontes,2017.

IANNI, Octávio. **Dialética das Relações Raciais**. Estudos Avançados. 18 (50), 2004, p 21-30, 2004

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____(Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina.**Literatura infantil brasileira:** histórias e histórias**.** São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, Joseli Almeida de Oliveira & BOTELHO, Laura Silveira. **Letramentos múltiplos:** uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita. In: Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery -http://re.granbery.edu.br- Curso de Pedagogia - N. 10, JAN/JUN 2011

LORENZI, G, C, R; PÁDUA, T, R, W. **Blog nos anos iniciais do fundamental I:** a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R, H; MOURA, E (org). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial,2020

LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira.** 150f. Orientador: Maurício Pedro da Silva, 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

MARIOSA, Gilmara Santos & REIS, Maria da Glória. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção da identidade das crianças**. In: Estação Literária Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011 Acesso em 20 nov 2020

MENDONÇA, Esther Costa. **Projeto Pafundi:** criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pedagógica.166f. Orientadora: Sandra Haydeé Petit,2020.Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar,2010.

MORA, Oge. **Sábado**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: VR Editora, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. In: movimento-revista de educação, Submissões, n. 12, dec. 2013. ISSN 23593296. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em: 07 set 2020

_____ **As Ambiguidades do Racismo à Brasileira**. (In) KON, Noemi Moritz e SILVA, Maria Lúcia e ABUD, Cristiane (Orgs). O Racismo e o Negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017, p. 33-44.

NASCIMENTO, Elisabete. **Afroletramento docente**. 2010. Acesso 2 set 2020

NASCIMENTO,Thaís dos Santos & DIÓGENES, Ana Luisa . **Letramento literário:** reflexões sobre a escola e a formação leitora. Ensino em Perspectivas, *[S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 1–11, 2021.

NASCIMENTO, Yago José Eloi do. **Por onde anda meu pai?** Uma abordagem sobre masculinidades e paternidades negras na literatura infantil. Orientadora: Luciana Mesquita.150f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação e

Relações Étnico- Raciais e Educação, Centro de Federação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro,2021.

NETTO, Carolina Angélica Ferreira. **Por uma educação antirracista:** o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras. Orientadora: Talita Oliveira;2018. 186f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação e Relações Étnico- Raciais e Educação, Centro de Federação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

NOGUERA, RENATO. **Denegrindo a educação:** um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversidade. In: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE, p.62-73, 2012 Acesso em : 23 nov 2020

_____. **Afroperspectividade no ensino de filosofia:** possibilidades da Lei 10639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. In: O que nos faz pensar, Rio de Janeiro, v-48 ,n. 45, p.434-451, 2019. Acesso 23 nov 2020

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308.2006

NUNES, Davi. **Bucala:** a pequena princesa do quilombo do Cabula. Rio de Janeiro: Malê,2015.

PEREIRA, Rubens Alves Edson & Sousa, Josuelene da Silva. A formação do leitor no Brasil: entre práticas e proibições. In: **Contexto**, Vitória, n. 34, 2018/2

PEIXOTO, Luisa Araujo. **Explorando as páginas da 'arte negra':** o livro como ferramenta de colonização e descolonização. Orientadora: Maria Cristina Giorgi;2020.156f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação e Relações Étnico- Raciais e Educação, Centro de Federação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro,2020.

RAMOS, Tanise Muller. **"Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também":** as intervenções pedagógicas na promoção das relações étnico-raciais e na constituição das identidades discentes. 2014. 144f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação, Porto Alegre -RS.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico- raciais:** pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Rio de Janeiro: Mazza, 2013

ROCHA,Régis.**Herói:** o menino mais poderoso do mundo. São Paulo: Afrodynamic,2017.

RODRIGUES, Lilian Ferreira; CARMO, Monalisa Aparecida. **Diálogos e divergências entre a Lei 10639/2003 e a BNCC.** In: Revista África e Africanidades, Ano XIII- n 36, nov.2020

RODRIGUES, Nara Caetano. **Leitura nos ensinos fundamental e médio:** reflexões sobre algumas práticas In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 215-240, mai./ago. 2007

ROJO, Roxane.**Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RÚBIA, Sinara. **Dona Sebastiana como tudo começou**. São Paulo: LSS,2019.

_____. **Como proteger as crianças e fazê-las crescerem fortes**. São Paulo: LSS,2019.

_____. **Alafiá:** a princesa guerreira. São Paulo: Travessa,2019.

SANTOS, Neusa. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SANTOS, Rívia de Jesus. **Análise dos discursos sobre relações interétnicas em entremeio com a Base Nacional Comum Curricular.** 2019. Orientador: Anderson de Carvalho Pereira. 97f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SiLVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SKERRETT, A. English teacher's racial literacy knowledge and practice, **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n.3, p. 313-330, 2011.

SILVA, Heloisa da Costa. **O projeto entrelivros:** (Re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do ensino fundamental. Orientador: Carlos Henrique dos Santos Martins;2019. 191f.Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação e Relações Étnico- Raciais e Educação, Centro de Federação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Párabola Editorial 2007.

TRINDADE, Azoilda. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil**. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro. Rio de janeiro: TV escola /MEC, 2013.