



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

ELIZA TÁVORA DE ALBUQUERQUE

***AFROLITERAMENTO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS***

**REDENÇÃO/CE
2023**

ELIZA TÁVORA DE ALBUQUERQUE

***AFROLITERAMENTO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito para obtenção do título de mestra.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Jo A-mi

**REDENÇÃO/CE
2023**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Albuquerque, Eliza Távora de.

A345a

Afroliteramento: uma proposta de formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais / Eliza Távora de Albuquerque. - Redenção, 2023.

96fl: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jo A-mi.

1. Afroliteramento. 2. Educação - Relações Étnico-Raciais. 3. Literatura infantil. 4. Cultura Africana. I. A-mi, Jo. II. Título.

CE/UF/BSCA

CDD 370.102

ELIZA TÁVORA DE ALBUQUERQUE

***AFROLITERAMENTO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito para obtenção do título de mestra.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jo A-mi (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB

Profa. Dra. Andrea Cristina Muraro

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB

Dedico este trabalho a duas Marias, das Dores e José, minhas avós, mulheres de força, alegria da minha vida, que me ensinaram os sentidos de ler as palavras e o mundo.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi concluída porque muitas mãos me ajudaram! Agradeço as forças ancestrais regentes do universo que preparam o meu caminho para chegar aqui. A minha família, em especial minha mãe Francisca e meu pai Bernardo, pelo investimento em minha educação e apoio em todas as minhas escolhas.

A Profa. Dra. Jo A-mi, por orientar este trabalho, possibilitando minha autonomia como pesquisadora. Obrigada pelas palavras de incentivo vindas sempre nos momentos necessários e pela compreensão do meu tempo e respeito às minhas limitações.

Ao meu companheiro, Raul, pelos dias que me faltara motivação e por me lembrar o propósito maior pelo qual desenvolvi este trabalho e por, primeiro, acreditar no meu potencial.

Aos meus amigos e amigas, por dividirem e celebrarem comigo as alegrias e, pacientemente, entenderem as minhas ausências.

Ao Prof. Dr. Elcimar e à Profa. Dra. Andrea pelas contribuições na qualificação que elucidaram os novos rumos da pesquisa, bem como a Profa. Bruna e a Profa. Dra. Lucilene por aceitarem com entusiasmo serem mediadoras no ciclo de formação.

As professoras interlocutoras deste trabalho, pelo interesse e comprometimento em fazer parte do ciclo de formação.

A EMEIEF Cecília Pereira, em nome de seu núcleo gestor nas pessoas de Luciana Vasconcelos e Leoncio Neto, por prontamente aceitarem o acordo de parceria.

Aos professores e professoras do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE, que mesmo em meio aos desafios das aulas em contexto remoto, exerceram o fazer docente com maestria.

Aos colegas de mestrado com quem dividi a turma, que mesmo sem conhecer pessoalmente, firmei laços e construí vivências.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

“Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...] enquanto escrevo, eu me torno narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história” (KILOMBA, 2019, p. 28)

RESUMO

A presente dissertação busca propor o *afroliteramento* enquanto prática pedagógica com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, imersa em um ciclo de formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais, que se constitui como o Produto/Processo Educacional (Rizzatti, 2020) desenvolvido neste trabalho. Tem como proposta a seguinte questão de pesquisa: quais práticas pedagógicas com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira desenvolvidas na perspectiva do *Afroliteramento* podem contribuir com a formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais? O termo *afroliteramento* é entendido como uma potencialidade que possibilita dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e afrodescendentes a partir da promoção de ações pedagógicas protagonizadas pela literatura no espaço escolar. É construído a partir das contribuições de Pallu (2014) para o conceito de Literamento, desenvolvido pela pesquisadora, que consiste numa prática interdisciplinar vivenciada no contexto sócio-histórico dos/as leitores/as e em cuja abordagem integradora tem a literatura como código protagonizador. Tomando como referência o trabalho de Debus (2017), chamamos de “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” toda aquela que traz em suas tramas literárias personagens em condições positivas, de valorização da identidade, cultura e de seu pertencimento étnico-racial, sejam elas escritas por autoras/es negros/as ou não negros/as. A investigação está ancorada na abordagem da pesquisa qualitativa (Minayo, 2014) e o caminho metodológico tem inspiração no campo teórico da pesquisa-formação, apresentado por Longarezi e Silva (2013) e Ximenes, Pedro e Corrêa (2022). Os resultados apontam que no movimento do grupo constituído para o ciclo de formação, foi possível perceber a resignificação dos saberes docentes e construção de novos saberes, ancorados na produção de práticas pedagógicas diferenciadas, comprometidas e empenhadas com a viabilização de uma educação antirracista, que promove a transformação da realidade e emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Afroliteramento; Educação das Relações Étnico-Raciais; Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.

RESUMEN

Esta disertación busca proponer la afroliteración como práctica pedagógica con literatura sobre la cultura africana y afrobrasileña, inmersa en un ciclo de formación docente para la educación de las relaciones étnico-raciales, que se constituye como el Producto/Proceso Educativo (Rizzatti, 2020) desarrollado en este trabajo. Propone la siguiente pregunta de investigación: ¿qué prácticas pedagógicas con literatura sobre la cultura africana y afrobrasileña desarrolladas desde la perspectiva de la afroalfabetización pueden contribuir a la formación de profesores para la educación de las relaciones étnico-raciales? El término afroliteración se entiende como una potencialidad que posibilita desubalternizar los aportes de matrices africanas y afrodescendientes a partir de la promoción de acciones pedagógicas realizadas por la literatura en el espacio escolar. Se construye a partir de los aportes de Pallu (2014) al concepto de Alfabetización, desarrollado por la investigadora, que consiste en una práctica interdisciplinaria vivida en el contexto sociohistórico de los lectores y cuyo enfoque integrador tiene a la literatura como código protagonista. Tomando como referencia la obra de Debus (2017), llamamos “literatura infantil con tema de cultura africana y afrobrasileña” a toda aquella que trae en sus tramas literarias personajes en condiciones positivas, valorando la identidad, la cultura y su pertenencia étnico-racial, ya sea escrito por autores negros o no negros. La investigación está anclada en el enfoque de investigación cualitativa (Minayo, 2014), y el camino metodológico está inspirado en el campo teórico de la formación en investigación presentado por Longarezi e Silva (2013), Ximenes, Pedro y Corrêa (2022). Los resultados muestran que en el movimiento del grupo, constituido para el ciclo formativo, fue posible percibir la redefinición del saber docente y la construcción de nuevos saberes, anclados en la producción de prácticas pedagógicas diferenciadas, comprometidas y comprometidas con la viabilidad de la una educación antirracista, que promueva la transformación de la realidad y la emancipación de los sujetos.

Palabras clave: Afroliteración; Educación de las Relaciones Étnico-Raciales; Literatura infantil sobre cultura africana y afrobrasileña.

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS	9
2. PONTO DE PARTIDA	12
2.1 A CESTINHA LILÁS DE LIVROS: UMA PEQUENA LEITORA TOMA FORMA	12
2.2 TORNAR-SE NEGRA	23
2.3 VOCÊ VAI SER PROFESSORA DE CRIANÇA?	34
3. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	41
3.1 TESSITURAS DA REPRESENTAÇÃO DO SER NEGRA/O NA LITERATURA INFANTIL.....	42
3.2 <i>AFROLITERAMENTO</i> : UM CONCEITO EM DESENVOLVIMENTO	46
4. <i>AFROLITERAMENTO</i>: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES	49
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	50
4.2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: LÓCUS E SUJEITOS PARTICIPANTES.....	53
4.3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: ESTRUTURA DO CICLO DE FORMAÇÃO	56
4.4 <i>AFROLITERAMENTO</i> : CICLO DE FORMAÇÃO PARA A LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	58
4.4.1 Tessituras da memória: leituras literárias e a representação do ser negro/a	58
4.4.2 Possibilidades pedagógicas: <i>afroliteramento</i> em sala de aula	64
4.4.3 Decolonialidade na literatura infantil e juvenil	71
4.4.4 Construindo possibilidades pedagógicas com a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira	78
5. UM “GESTO INACABADO”	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Minhas motivações em torno da investigação aqui proposta, bem como o estabelecimento dos caminhos a serem percorridos, são resultados dos encontros, das inquietações e reflexões vivenciadas em meu processo formativo, pessoal e profissional, trilhado até aqui. Aprendi que não há como separar estas dimensões, elas se entrecruzam: experiências de vida, teoria e prática. Minha existência se ressignifica e ganha novo sentido no mesmo movimento em que construo meu fazer docente nos aprendizados que o cotidiano da sala de aula me proporciona. Portanto, o escrito surge do vivido e minhas indagações emergem da realidade em que estou inserida como mulher, negra e professora.

A presente dissertação busca propor o *afroliteramento* enquanto prática pedagógica com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, imersa em um ciclo de formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais. Tem como proposta a seguinte questão de pesquisa: quais práticas pedagógicas com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira desenvolvidas na perspectiva do *Afroliteramento* podem contribuir com a formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais?

O termo *afroliteramento* é entendido como uma potencialidade que possibilita dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e afrodescendentes a partir da promoção de ações pedagógicas protagonizadas pela literatura no espaço escolar. É construído a partir das contribuições de Pallu (2014) para o conceito de Literamento, desenvolvido pela pesquisadora, que consiste numa prática interdisciplinar vivenciada no contexto sócio-histórico dos/as leitores/as e em cuja abordagem integradora tem a literatura como código protagonizador.

Tomando como referência o trabalho de Debus (2017), chamamos de “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” toda aquela que traz em suas tramas literárias personagens em condições positivas, de valorização da identidade, cultura e de seu pertencimento étnico-racial, sejam elas escritas por autoras/es negras/os ou não negras/os.

Nessa perspectiva, a experiência literária que neste trabalho é defendida, transcende visões rotuladas e preconceituosas, constrói novos paradigmas contra hegemônicos e cultiva o gosto pela leitura, contribuindo, também, para a formação do leitor e da leitora. Assim como Debus (2017), reconhecemos que a aproximação com produções literárias que tragam em seus enredos personagens em diferentes realidades escritas por autoras e autores oriundos de diversos contextos, possibilita a quem os lê uma visão ampliada de mundo.

Para alcançar o objetivo traçado, a presente investigação foi ancorada na abordagem da pesquisa qualitativa que, como elucida Minayo (2014), é o estudo da história, das relações,

das representações, das percepções, dos significados, dos motivos, dos valores, das crenças e das opiniões que são produtos da maneira como os seres humanos vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, como se sentem e pensam.

Como caminho metodológico, buscamos inspiração no campo teórico da pesquisa-formação, cuja proposta é agenciar processos formativos onde a produção do conhecimento está implícita à reflexão permanente do fazer pedagógico, fundamentado na unidade teoria-prática. Como explicitam Longarezi e Silva (2013), a pesquisa-formação se distingue por ser uma estratégia metodológica em que todos/as os/as interlocutores envolvidos participam ativamente da sua construção, em que suas vozes são ouvidas e consideradas, não apenas como registro para análise de dados, mas como parte elementar da tessitura da investigação.

A escolha pela pesquisa-formação se dá no sentido de que não se intenciona desenvolver um trabalho “sobre” as escolas, “sobre” as/os professoras/es, mas sim, “com” a escola e “com” as/es professoras/es, pois também estou imersa nessa realidade, sou parte integrante do universo pesquisado, como pesquisadora e também como professora.

O caráter profissional do Programa de Pós-Graduação a que esta dissertação se vincula, exige a aplicação prática do conhecimento e a socialização da pesquisa por meio do desenvolvimento de produtos/processos educacionais, definido por Rizzatti *et al* (2020, p. 4) como “o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual [...] ou em grupo”. Neste sentido, o produto educacional deve evidenciar condições reais de aplicabilidade em sala de aula, ou em outros espaços.

Partindo desse movimento metodológico de pesquisa-formação, se constituiu a proposta do produto educacional desenvolvido, sob o título “*Afroliteramento: ciclo de formação para a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira*”, planejado cuidadosamente, apontando os critérios de participação estabelecidos, delimitação dos dias e horário dos encontros, como também sua duração, conteúdo programático, professoras convidadas, entre outros elementos necessários à sua execução. A seguir, será apresentado como este trabalho está estruturado.

No capítulo 2, intitulado “Ponto de partida”, realizo o movimento de envolver minha trajetória de vida e o encontro com meu interesse de pesquisa e investigação, embasada em um referencial teórico que aborda a leitura literária, as políticas públicas de incentivo à leitura, trajetórias escolares e a construção da identidade negra, educação das relações étnico-raciais e formação docente.

No capítulo 3, cujo título é “Educação das relações étnico-raciais e a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”, apresento uma contextualização histórica da literatura infantil no Brasil e suas mudanças a partir da promulgação da Lei 10.639/03, bem como a sua relevância enquanto instrumento capaz de combater o racismo no espaço escolar. Também aprofundo a discussão em torno do *Afroliteramento* enquanto prática pedagógica com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira.

No capítulo 4, nomeado “*AFROLITERAMENTO*: uma proposta de formação de professoras/es”, detalho todo o percurso metodológico em torno da construção do produto educacional, apresentando elementos constitutivos como o lócus, sujeitos da pesquisa e todas as suas etapas, bem como realizo a descrição crítica do processo até sua finalização.

Por fim, o capítulo 5 intitulado “Um gesto inacabado”, se trata das considerações finais onde retomo alguns dos importantes aspectos discutidos ao longo do texto, ressaltando as contribuições do *Afroliteramento* na formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais, apontando também o percurso vivenciado enquanto professora pesquisadora na produção deste trabalho.

2. PONTO DE PARTIDA

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser (EVARISTO, 2003, p. 127)

Esta passagem da obra “Ponciá Vicêncio” de Conceição Evaristo, que inaugura o presente capítulo, foi escolhida por me trazer à memória as relações, os acontecimentos e as rupturas que também escrevem minha história. São as marcas e letras que estão por baixo da minha assinatura e que desejo desvelar. No que segue, discorrerei sobre como meu processo formativo iniciou-se e como isso se relaciona com o objeto de investigação deste trabalho

2.1 A CESTINHA LILÁS DE LIVROS: UMA PEQUENA LEITORA TOMA FORMA

Pensar sobre a leitura e minha formação como leitora logo me direciona a refletir: que lugar a leitura ocupa em nossa sociedade e o que significa saber ou não saber ler? Paulo Freire (1989, p. 9) ao tratar em sua obra a importância do ato de ler, afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Em sua concepção crítica do ato de ler, Freire compreende que antes mesmo de ler a palavra, carregamos consigo a leitura do mundo que vivemos, do que está ao nosso redor e, nesse movimento contínuo “do mundo à palavra, da palavra ao mundo”, podemos reescrevê-lo, transformá-lo (FREIRE, 1989, p. 13).

Há de fato, pelo menos no âmbito do discurso, um consenso sobre a importância da leitura. Em minha experiência como professora, atesto essa relevância quando, em diálogo com uma mãe não alfabetizada, vejo a esperança que deposita no aprendizado da leitura de seu filho, meu aluno, como a oportunidade de alçar voos maiores que os seus, a possibilidade de melhoria das condições de vida.

É nesse sentido que Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson (2011) argumentam sobre o ato de ler enquanto competência cultural mais estimada em nosso contexto social. Para a autora e o autor, ler é fundamental, pois todas as demandas sociais, o que somos, fazemos e compartilhamos decorre necessariamente da leitura que fazemos da escrita: “ao nascer,

recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101). Assim, a presença da leitura é percebida como positiva, já a sua ausência, de maneira negativa.

A leitura permeou minha formação desde a infância. Faço parte de uma família formada por professores/as, pessoas e profissionais que contribuíram e contribuem com a educação do lugar de onde viemos, uma cidade pequena no interior do Ceará, localizada na microrregião do Maciço de Baturité¹, a cerca de 90 km de distância da capital Fortaleza. A relação com minhas avós, duas Marias, me possibilitaram conviver com a leitura em duas perspectivas diferentes. São mulheres com histórias de vida distintas, mas que em dado momento se atravessam, pois ambas compartilham e carregam consigo os sinais, os traços, da experiência de ser mulher em uma sociedade que as silenciavam e negavam os seus direitos mais básicos como ser humano.

Uma de minhas avós, Maria das Dores, professora pedagoga, é considerada referência, pois sua história está intrinsecamente ligada a história da educação do nosso município. Hoje, com orgulho, ela olha para trás e pode ver os frutos do seu esforço e árduo trabalho, que durante muitos anos foi o principal sustento da família e a concretização da sua independência. É minha mais forte inspiração profissional e divide comigo todos os saberes que o longo tempo em sala de aula lhe propiciou.

Minha outra avó, Maria José, tem como principal instrumento para a partilha de seus saberes a oralidade, pois não chegou a concluir sua escolarização, seu tempo e dedicação teve que ser empenhado totalmente à família. Sou eu quem leio para ela. Leio o receituário médico e a bula, leio a data da próxima consulta, leio o papel antigo que ela encontrou perdido, leio o folheto que ela traz da igreja. É minha mais forte inspiração pessoal e divide comigo a memória coletiva da nossa família, os saberes da natureza e os ensinamentos de vida.

O convívio com a leitura por pontos de vista opostos me fez entender que a aquisição e desenvolvimento das habilidades de ler e escrever significam, sobretudo, a garantia do direito à cidadania, conforme defende Magda Soares (2003):

[...] não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidades de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer. [...] [O] acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um *processo político*, através do qual grupos

¹ O Maciço de Baturité está localizado no Estado do Ceará e compõe os seguintes municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Pacoti, Palmácia, Redenção e Ocara.

excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonegado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social (SOARES, p. 58-59, destaques da autora).

Concordando com a concepção freiriana, a vivência dessa realidade com as minhas avós, me permitiu compreender que ambas trazem em suas bagagens a leitura de mundo que é igualmente necessária, mas, para que se exista socialmente, se tenha a cidadania assegurada e, também, para que a leitura de mundo permaneça viva e seja perpetuada para conhecimento de todas/os, é preciso o seu registro escrito, é preciso a leitura da palavra. Hoje, isso se reafirma ainda mais com minha prática enquanto professora de escola pública, no permanente contato com famílias que acreditam que a educação amplia os caminhos para a ascensão social, para a concretização de sonhos, para a realização pessoal e coletiva.

Nesse sentido, considerando o lugar que ocupo enquanto professora, penso, assim como articula Freire (1989, p. 13), que o papel da/o educadora/or não é o de encher cabeças hipoteticamente vazias e que memorização não constrói conhecimento palpável, real. Mas sim, a leitura da palavra deve partir da leitura de mundo, pois dessa forma o processo será verdadeiro, fará sentido para quem o atravessará como protagonista.

Por crescer nesse contexto favorável de contato contínuo com trabalhadoras/es da educação, fui desde muito nova incentivada a ler. Me recordo bem que logo no início do processo de alfabetização, minha casa se tornou também um ambiente alfabetizador: letras, sílabas, palavras e números espalhados pelas paredes, uma lousa pequena com giz para que pudesse exercitar também a escrita, uma mesa e cadeira apropriadas à minha pouca idade e o cultivo do desejo de me tornar professora. O espaço que eu morava se materializou como uma extensão do que eu aprendia na escola.

Tenho como memória bastante arraigada, um presente que ganhei e que fortemente contribuiu para que eu cultivasse o gosto e hábito da leitura. Era uma cesta lilás com alça amarela e dentro dela havia diferentes contos, considerados clássicos infantis para serem lidos: Rapunzel, Cinderela, Bela Adormecida, entre outros. Embora reconheça que o contato com esses livros tenha uma grande parcela de relevância em minha formação como leitora, se faz necessário olhar criticamente para esta literatura, a primeira a que muitas crianças têm acesso. Livros de literatura, em sua grande maioria, com conteúdo marcadamente eurocêntrico e heteronormativo; no caso da literatura infantil, o formato de contos de fadas e histórias de princesas e príncipes apresenta-se com pouca diversidade na representação de personagens e de

espaços: em geral, distantes e alheios às diferentes infâncias. Com todo o repertório apropriado em meu percurso formativo, consigo refletir sobre como essas obras a que tive acesso, não representavam a criança que eu era e como impactaram, posteriormente, a construção da minha identidade, assunto que tratarei de forma aprofundada logo mais adiante.

O contato com livros literários no Brasil é marcado por restrições sociais diversas. Ao tratar sobre educação e mediação literária, Sonia Dalva Silva (2021) aponta que o acesso à leitura literária, bem como a outras atividades sociais e culturais, está mais disponível a uma camada privilegiada da população, que tem a sua disposição espaços escolares e bibliotecas bem equipadas e estruturadas, o que não é realidade para a maioria das escolas e bibliotecas públicas do país, que não usufruem dos recursos mínimos necessários para seu bom funcionamento, apresentando um acervo resumido a livros didáticos, escassez de livros literários e uma significativa quantidade de instituições educacionais que sequer possuem o ambiente da biblioteca (SILVA, 2021, p. 40).

O que a autora argumenta pode ser comprovado igualmente na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5 (2021), onde as análises de sua última edição demonstram como um dos desafios colocados a formação de leitoras/es, a ausência de bibliotecas em cerca de 60% das escolas brasileiras. A pesquisa também revela um decréscimo no percentual de leitores², que diminuiu de 56% na edição de 2015, para 52% na pesquisa mais recente, dado que evidencia o numeroso quantitativo de não-leitores, atingindo quase 50% das/os entrevistadas/os, que em sua maioria alegam como principal fator a falta de tempo livre, que tem sido destinado predominantemente ao uso de redes sociais.

É necessário também destacar o contexto da pandemia da Covid-19³, onde as instituições educacionais, que se configuram como o principal meio – em algumas situações, o único - de acesso a livros da grande maioria das/os estudantes do ensino básico, tiveram que fechar suas portas. Esse cenário instaurado de exposição intensa aos meios digitais, agravou ainda mais o fator anteriormente mencionado, do tempo livre ser direcionado ao uso das mídias sociais, até entre os já leitores, sendo preenchido ou mesmo substituído pelas telas.

² A pesquisa considera como leitor/a aquele/a que leu por inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.

³ Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e a designação reconhece que, no momento, existem surtos de Covid-19 em vários países e regiões do mundo. O vírus causa uma doença infecciosa que atinge as vias respiratórias, podendo gerar uma síndrome respiratória grave e pode ser transmitida de pessoa para pessoa através do contato físico, em gotículas de saliva, tosse, espirro, catarro, como também pode ser transmitida por meio de objetos contaminados.

No livro onde pesquisadoras/es convidadas/os discutem os resultados da pesquisa em questão, a autora organizadora Zoara Failla (2021) traça alguns direcionamentos na busca de compreender as causas que levaram ao decréscimo percentual nos números acerca da leitura no Brasil. Nesse sentido, apresenta que:

O desmonte dos programas voltados à democratização do acesso ao livro, à formação de leitores, ao incentivo a projetos de leitura e à instalação de bibliotecas; o desprezo a políticas inclusivas – e, em especial, o “engavetamento” das políticas públicas do livro e leitura que definem princípios, conceitos, responsabilidades e que orientam, integram e coordenam todos esses programas e ações promovidos pelo Estado ou pela sociedade civil – já anunciavam que, por dificuldades no acesso, na sustentabilidade, no estímulo, nas ausências... teríamos impactos nos números, ao afastar os leitores dos livros e os potenciais leitores da leitura. (FAILLA, 2021, p. 27).

No âmbito da educação brasileira, o desenvolvimento da habilidade da leitura tem sido uma preocupação constante e, historicamente, tem se tornado um desafio ao sistema educacional público, sendo dessa forma o foco de diferentes políticas públicas educacionais ao longo dos anos.

Sob essa perspectiva, se considera enquanto política de incentivo à leitura, ações que tenham por princípio proporcionar melhores condições de inserção as alunas e alunos da rede de ensino pública na cultura letrada, no período de sua escolarização (BRASIL, 2008, p. 7). Estas ações representam:

...no contexto da sociedade brasileira, uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. A instituição, pelo Ministério da Educação, de uma política de formação de leitores, é, portanto, condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores (BRASIL, 2008, p.7).

Assim, políticas públicas direcionadas ao incentivo à leitura, bem como a distribuição de livros de literatura nos estabelecimentos públicos de ensino, se intensificaram e têm sido desenvolvidas desde o início da década de 1980, passando por diferentes transformações, interrupções, reformulações, acompanhando também as mudanças conceituais, sociais e atendendo as demandas de interesse de cada governo.

Na compreensão de que tais políticas não são imparciais, conforme aponta Rildo Cosson (2020, p. 13), é necessário atentar que as diretrizes legais nessa esfera respondem a intenções diversas que não estão restritas à leitura, à formação do/a leitor/a, nem ao livro

enquanto objeto cultural; a justificativa oficial para o empreendimento dessas ações vem de um diagnóstico em parte bem fundamentado ou consensualmente aceito, mas na realidade, é o interesse específico daquele governo que orientará e estabelecerá a formulação dessas normativas. Para exemplificar, temos o primeiro ato, de iniciativa federal, concreta de publicação e distribuição de livros, a qual é a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) na década de 1930, regime ditatorial de Getúlio Vargas, onde as obras literárias eram alvo de censura e deveriam estar alinhadas com a política do governo em questão (COSSON, 2020, p. 13).

Brevemente realizando um panorama de tais ações, Claudia Leite Brandão (2017, p. 18817-18818) destaca políticas criadas pelo Ministério da Educação (MEC), que exerceram importante relevância:

- Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984-1987) objetivava equipar salas de leitura de escolas públicas que não possuíam bibliotecas, com acervo de obras literárias e recursos;
- Proler – Programa Nacional de Incentivo à Leitura criado pela Fundação Biblioteca Nacional em 1992, tendo por finalidade democratizar o acesso a diversos materiais de leitura;
- Pró-leitura na Formação do Professor (1992-1996) – desenvolvido através de uma parceria entre o governo francês e o MEC, com o intuito de atuar na formação de professores/as para que incentivassem a prática da leitura entre os/as estudantes;
- Programa Nacional Biblioteca do Professor – PNBP (1994-1996) cujo foco de atuação era na distribuição de livros teóricos para os/as professores/as;
- Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) – inaugurado em 1997, tinha por objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nas/os alunas/os e professoras/es, por meio da disposição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência para todos os níveis da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Foi o mais duradouro programa destinado à leitura, estando em execução durante 18 anos, quando foi extinto em 2015 e, posteriormente, substituído pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e Material Didático), que unificou as ações voltadas para a aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, retirando da literatura um programa que atendesse as suas especificidades.

Todas estas ações caminharam na linha tênue dos seus limites e possibilidades. Ao analisar os programas de incentivo à leitura, Brandão (2017) conclui que houve pontos positivos e negativos em sua efetuação. Positivamente, os programas acertaram ao possibilitarem a democratização do acesso a diversificados livros por professores/as e alunos/as. Negativamente,

a ausência de uma ação que promovesse a formação docente articulada à distribuição das obras com o trabalho pedagógico (BRANDÃO, 2017, p. 18818).

Tratando das perspectivas que essas políticas trouxeram para o cenário da leitura e da distribuição de livros na rede de educação básica, Cosson (2020, p. 12-13) aborda que todas essas diretrizes foram criadas a partir da percepção de que a leitura era uma prática cultural importante, que o contato com o texto impresso no Brasil era muito restrito e que esse acesso era de fundamental relevância para a formação escolar. Para o autor, os determinantes sobre essa dificuldade de acesso são inúmeros: “o livro é um produto caro e os salários são baixos, as livrarias e as bibliotecas são escassas, a leitura não faz parte dos hábitos culturais da população, uma parte considerável da população é analfabeta ou funcionalmente analfabeta e daí por diante (COSSON, 2020, p. 13).

A princípio, o pesquisador afirma que essas políticas ocupam seu lugar de importância, pois todas elas, mesmo aquelas de menor impacto, independentemente de seu sucesso ou do interesse político por trás da ação, ajudaram a desvelar um problema, a sinalizar a necessidade de se discutir a questão e buscar soluções. Assim, para Cosson (2020, p.13), essas ações possuem “diversas interpretações do que é a leitura, do valor do livro e de formação do leitor, mas, de um modo geral, todas elas contribuem, ainda que minimamente, para que a leitura seja considerada um direito da população”.

Por outro lado, essas políticas públicas de promoção da leitura atenderam sempre de maneira parcial, conforme evidenciam as diversas pesquisas desenvolvidas em torno do tema. Ainda conforme o autor, as políticas aqui citadas foram parciais por não compreenderem a formação do leitor literário em seu sentido global, direcionando o foco para aspectos que consideravam mais relevantes e, comumente, o aspecto prioritário dessas ações giravam em torno do acesso ao livro. Assim, “nós temos políticas públicas de acesso ao livro, às vezes temos políticas de promoção da leitura, mas dificilmente temos políticas de formação do leitor literário” (COSSON, 2020, p. 13).

No início da década de 2000, a autora Nelly Novaes Coelho anunciava em sua obra que a escola é um espaço privilegiado para o encontro do/a leitor/a com o livro (COELHO, 2000, p. 16). Mesmo com suas contradições, as iniciativas de incentivo à leitura foram significativas para a entrada dos livros literários nas escolas, sobretudo aquelas situadas em contextos precários, possibilitando a construção de um acervo nas instituições e abrindo as portas para esse encontro, o primeiro passo para a formação de leitores/as.

Dessas ações, vivenciei como estudante o PNBE. Sua contribuição como iniciativa de distribuição e acesso de livros, que perdurou por um longo período, é bastante notória.

Cosson (2020, p. 13) enfatiza os principais pontos positivos do programa: preocupação em constituir um acervo com atualizações constantes do repertório, atento a produção literária contemporânea; preservação do suporte, mantendo a qualidade do projeto gráfico e da impressão das obras, aspecto importantíssimo na formação do leitor, sobretudo se tratando do público infantil; criterioso processo de seleção dos livros, considerando a importância da diversidade e da contemplação das diferentes percepções de mundo nas narrativas literárias.

Com o acervo distribuído pelo PNBE, possuo memórias afetuosas, pois parte das obras literárias que compunham a biblioteca da escola em que concluí o ensino fundamental, vinham do programa. Lembro de alguns títulos marcantes da coletânea *Literatura em Minha Casa*: Vida e paixão de Pandonar, o Cruel, de João Ubaldo Oliveira; Hoje tem espetáculo: no país dos prequetés, de Ana Maria Machado; e Meus primeiros contos, que reunia textos de contistas como Machado de Assis e João Guimarães Rosa. São obras que me trazem a recordação daqueles momentos de leitura na biblioteca, único lugar onde o silêncio pairava no meio do som vivo, alto e pulsante que a escola possui, e que fortaleceram minha relação íntima com a leitura, me formando leitora.

A chegada dos livros nos estabelecimentos de ensino propõe pensar como se constitui essa relação entre literatura e escola. Na direção de conceituar literatura, Coelho (2000, p. 10) a apresenta como “a mais importante das artes, pois sua matéria é a *palavra* [...] exatamente aquilo que distingue ou define a *especificidade do humano*”. Para a autora, o potencial da literatura se revela na sua eficácia como instrumento de formação do ser, que opera diretamente ligado a uma das atividades fundamentais dos indivíduos em sociedade: a leitura (COELHO, 2000, p. 10).

Em tempos de exposição intensa às telas, onde os canais de comunicação se concentram nas redes sociais e ocupam a maioria das atividades de tempo livre de pessoas em diferentes gerações, a arte literária resiste, como Coelho (2000, p. 15) incisivamente reafirma:

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos pessimistas, e até apocalípticas, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a *palavra literária escrita* está mais viva do que nunca.

Nesse contexto, a escola, portanto, se coloca como um terreno propício para o intermédio dessa troca. Conforme Regina Zilberman (2012) menciona, a sala de aula é um espaço favorável para o despertar do gosto pela leitura, um importante campo para o

intercâmbio da cultura literária, não devendo ser desconsiderada e nem negada sua finalidade, mas sim, a literatura transformada no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e o público leitor (ZILBERMAN, 2012, p. 7).

Também pensando na estreita ligação entre literatura e escola, Magda Soares (2011) argumenta de forma contundente sobre o inevitável movimento de escolarização que a literatura passa ao chegar nos estabelecimentos de ensino da rede de educação básica. Para a autora, não há a possibilidade de existir a instituição escola sem a escolarização dos conhecimentos, dos saberes, das artes, pois esta é característica indissociável à sua invenção:

não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2011, p. 5).

Na realidade, o cerne da questão, como aponta Soares (2011), se situa na inadequada escolarização da literatura, que se manifesta em sua desfiguração, descaracterização ao ser transferida do livro de literatura infantil para o livro didático escolar, retirando sua essência enquanto arte, tornando o texto destinado a emocionar, divertir, pensar, provocar, em um texto meramente para ser estudado, e não apreciado, afastando o/a leitor/a literário/a em formação, ao invés de aproximar. Concordando com a autora, o que se defende é uma adequada apropriação da literatura pela escola, onde o literário e toda a vivência que proporciona sejam preservadas, conduzindo de maneira eficiente as práticas de leitura que acontecem no contexto social e às atitudes e valores relativos ao ideal de leitor que se pretende formar (SOARES, 2011, p. 33).

Diante desse cenário, surge uma peça basilar desse processo: a figura da/o professora/or. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 5* (2021, p. 31) ainda mostra que os/as educadores/as são os/as mais citados/as como principais influenciadores/as no despertar pelo gosto da leitura. Práticas de leitura, literárias ou não, são atividades cotidianas de nosso trabalho pedagógico. Romper com as barreiras em torno da utilização do livro literário em sala de aula, é um desafio que nos deparamos corriqueiramente e que devemos ponderar para que essa relação seja bem entendida, tanto pela/o educadora/or, que ocupa a posição de mediadora/or, tanto pelo/a aluno/a. Concordando para o que atenta Silva (2021, p. 56), o contato estabelecido com a obra não garante que a leitura tenha exercido o seu papel libertador.

É preciso rever o lugar para o qual estamos encaminhando a literatura na escola: ela ocupa o centro de onde parte nosso exercício didático-pedagógico ou apenas a utilizamos como

suporte para as finalidades do ensino? Em nosso trabalho, conseguimos abrir horizontes dialógicos para que nossos/as alunos/as reconheçam a literatura em todas as suas dimensões ou acabamos por cair na rotina de escolarização do literário? Acolhemos as leituras de mundo que nossos/as alunos/as trazem consigo em suas bagagens? A intenção com as indagações não é o de negar o caráter educativo que a literatura também detém na escola, mas atentar e provocar a reflexão para que este não seja o único caminho, como convida a pensar Silva (2021, p. 91):

O livro literário possui função artística que preza pela estética e pela subjetividade para construir conteúdos ficcionais com base em fatos do cotidiano, memórias, reflexões e outras formas diversas de inspiração e contemplação imaginária. No entanto, isso não significa que eles não possuam uma função educativa ou informativa, porém não é interessante que as/os educadoras/es não se prendam, única e exclusivamente, a esse sentido denotativo. É importante que optemos por reconhecer o caráter eminentemente frutivo e a literariedade presente na obra.

Cabe a nós professoras/es mediadoras/es da leitura literária, o esforço de ir à contramão do sistema, que nos cobra por resultados quantitativos e enxerga nosso aluno/a somente na perspectiva de ser um simples número, para promover o encontro do/a leitor/a com a experiência literária, ficcional, artística e estética, que nos transporta para outro tempo e espaço, mas que ao retornar, permite olhar a realidade posta sob outros pontos de vista; um encontro que emancipa, que desperta a consciência de mundo, que carrega uma força humanizadora (CANDIDO, 2011).

No contexto atual, presenciamos um desmonte das iniciativas públicas de incentivo a leitura. Se antes, as políticas do MEC se voltavam principalmente para garantir o acesso ao livro literário, com a distribuição de acervo por todas as escolas da rede de educação básica do Brasil, na iniciativa em curso no momento, o foco se concentra na prática da “literacia familiar”⁴, em um programa chamado “Conta pra Mim”. O programa, instituído pela Portaria n.º 421 de 23 de abril de 2020, entra no conjunto de ações deliberadas pela Política Nacional de Educação (PNA) e tem por finalidade “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”, utilizando como conceito central a Literacia Familiar, definida no texto normativo como o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a

⁴ Interessante mencionar que tal proposta, ancorada na discussão do conceito de Literacia Familiar, faz referência, mesmo que indiretamente, ao movimento *homeschooling* – educação domiciliar - amplamente defendido pelo atual governo e que teve o projeto de lei recentemente aprovado na Câmara dos Deputados. O movimento *homeschooling* ignora o papel social, formador e institucional da escola e considerado uma das expressões do Estado Neoliberal, possuindo cada vez mais adeptos com o crescimento político da extrema-direita (SILVA; ALMEIDA; FERRO, 2019).

linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2020, p. 1).

Desde sua promulgação, o programa vem recebendo críticas de educadores/as e pesquisadores/as da educação e demais áreas, sobretudo por propor ações completamente desconectadas da realidade social das famílias brasileiras. Conforme aponta Cosson (2020, p. 15), o programa parte de uma constatação real, científica, de que crianças imersas na cultura escrita desde muito cedo, terão naturalmente maior facilidade de aprender a ler e escrever ao chegar na escola, no entanto, realiza uma interpretação simplista desse dado, incapaz de sustentar de forma eficaz uma política educacional de qualidade. Para o autor, o pressuposto teórico até está correto, porém, o que realiza é empregar esta concepção para criar um programa de transferência da responsabilidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita para a família (COSSON, 2020, p. 16).

Ao tecer as problemáticas em torno do programa Conta pra Mim, a partir da análise textual da Portaria do MEC n.º 421 de 2020 e do Guia Literacia Familiar, um dos materiais disponibilizados na plataforma do programa, as pesquisadoras Fernanda Silva, Vilma Souza e Glaucia Signorelli (2021) discorrem que:

(...) quando o governo lança um programa, exclusivamente voltado para responsabilizar as famílias pelo incentivo da leitura das crianças, a partir de uma perspectiva moralizante, conservadora, ele intenta “enfraquecer” a responsabilidade das escolas e dos profissionais da educação em garantir que os alunos(as) tenham acesso ao patrimônio acumulado historicamente, dentre eles, a literatura, nas suas mais diversas formas e possibilidades (SILVA; SOUZA; SIGNORELLI, 2021, p. 713)

Sinalizo que ao pôr em questionamento o programa, não se tem por intuito contestar a importância da participação da família no incentivo à leitura, pelo contrário, minha própria experiência, relatada no início deste tópico, confirma que o estímulo que tive foi crucial para me formar leitora. No entanto, reitero que estive em um lugar privilegiado, que me propiciou crescer em um ambiente familiar de permanente contato com a cultura escrita e letrada, mas esta não é a realidade para a grande maioria das crianças. Coadunando com Silva, Souza e Signorelli (2021, p. 712), a crítica se lança principalmente à maneira autoritária, tendenciosa, que políticas desse cunho têm sido implementadas, sem nenhum diálogo com importantes interlocutores: comunidade escolar, acadêmica e sociedade civil, não assegurando que esteja contemplada a diversidade de ideias e concepções pedagógicas.

Assim como as autoras, na perspectiva aqui assumida, compreende-se que a função social da escola em formar leitores/as não deve ser secundarizada (SILVA; SOUZA; SIGNORELLI, 2021, p. 713), faz-se preciso que consigamos reivindicar o cumprimento do que de fato significa desenvolver uma política: ação permanente, não eventual, nem isolada, mas sim que mobiliza todas as esferas governamentais (federal, estadual e municipal) com vistas à ampla disponibilização de recursos e garantia de que seus benefícios cheguem à toda a população.

Vivencio diariamente o poder transformador da leitura: espelhado no interesse dos/as meus/minhas alunos/as em aprender a ler, no brilho dos olhos, no sorriso escancarado quando conseguem realizar a leitura de uma nova palavra, é como um universo inteiramente desconhecido se abrindo e pronto para ser descoberto, desvelado e poder mediar essa experiência é um privilégio para mim. Como nos ensina Freire, é por “esperançar” em minha prática docente como catalisadora de mudanças, que escolhi como caminho de subversão a literatura, mas não qualquer literatura, e sim a literatura que representa e inclui a diversidade, as diferentes maneiras de viver, de ser e de estar no mundo, que emancipa, que ressignifica a construção de identidades, que forma, que educa para a liberdade, que humaniza.

2.2 TORNAR-SE NEGRA

Minha trajetória escolar, do ensino fundamental ao ensino médio, foi vivenciada no contexto das escolas públicas municipais e estaduais. Mesmo com todas as contradições inerentes ao ensino público: estruturas sucateadas, ausência de investimento em equipamentos e materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos, falta de incentivo à formação continuada dos/as profissionais da educação e a precarização da educação como um todo, a escola pública, acessível e universal ainda assim consegue transformar. Foi nesta escola que dei os primeiros passos do meu percurso formativo e este ensino escolhi defender e acreditar, agora não mais como aluna, mas sim como professora.

Ainda no ensino fundamental, neste espaço tão significativo para minha formação, experienciei um episódio que deixou marcas profundas, que está diretamente relacionado ao meu interesse de investigação, que será relatado logo mais adiante, após sua contextualização.

A escola é o espaço social do encontro com a diversidade, onde estão presentes diferentes sujeitos, trajetórias de vida que carregam consigo marcas das experiências particulares do grupo social de onde se originam. Como aponta Gomes (2002), a instituição

escolar é percebida como este lugar em que compartilhamos e aprendemos não apenas saberes escolares, mas também crenças, valores, hábitos, preconceitos raciais, de gênero, classe e idade.

Ao discorrer sobre diferenças culturais e interculturalidade, a pesquisadora Candau (2012) aponta para a recorrência em se tratar como termos equivalentes igualdade e homogeneidade, no contexto escolar. Nesse sentido, a igualdade era compreendida como uma forma de homogeneização: “desde o ‘uniforme’ até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja ‘igual’, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas”. Ainda segundo a autora, essa perspectiva na realidade torna as diferenças “invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural”, incapaz de reconhecer as diferenças socioculturais presentes no cotidiano escolar (CANDAUI, 2012, p. 238).

Comumente não damos a devida atenção a estas dimensões simbólicas que também afetam o ambiente escolar. Nesse sentido, para Gomes (2002, p. 40) é preciso que se construa “um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares”. A criança não está aquém desse contexto, ela também traz especificidades próprias. E não me refiro somente às características relativas à idade cronológica, mas sim à infância vivida e igualmente marcada pelo meio social em que está inserida.

A autora Kramer (2007) utiliza os estudos de Ariès (1978) para evidenciar que as visões de infância são construídas social e historicamente, tendo emergido com a sociedade capitalista, urbano-industrial, quando mudavam a inserção e o papel social da criança nesse contexto (KRAMER, 2007, p. 14). Portanto, a ideia de infância não é estática, não existiu sempre da mesma forma, mas é uma concepção mutável, que varia a partir das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas.

Com frequência ainda se reproduz uma ideia sobre a criança e a infância homogeneizante, universal, pautada em estereótipos atribuídos como próprios da natureza dos/as infantes, sem se realizar uma reflexão sobre a influência do meio nessas determinações. As pesquisadoras Abramowicz e Oliveira (2012) atrelam a construção dessa visão às abordagens biológicas e psicológicas que se lançam sobre a infância a partir do século XIX. Para as autoras, “a idade passou a ser uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, que delimitou os ‘desviantes’, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 48).

Esse entendimento também está presente no espaço escolar e no imaginário dos/as professores/as e gestores/as. Em sua pesquisa onde investigam as concepções de infância de

estudantes do curso de Pedagogia, Dornelles e Marques (2015) observam um desejo manifestado de conhecer as características das crianças, mas em um sentido de padronização, de encontrar um modo único e verdadeiro de ser criança. Conforme as autoras, com essa visão “científica e normatizada do desenvolvimento infantil” foi se universalizando a ideia de que esse conhecimento por parte dos/as educadores/as fortaleceria a eficácia da Pedagogia, pois possibilitaria conduzir as práticas educacionais conforme o desenvolvimento natural (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 293).

Não há aqui pretensão de questionar a importância e as contribuições das teorias do desenvolvimento infantil, mas sim problematizar que apenas os aspectos biológicos, psicológicos e cognitivos não dão conta das multiplicidades das crianças e suas infâncias que aguardam os/as professores/as na sala de aula, conforme as autoras citadas anteriormente igualmente atestam. Nesse sentido, Abramowicz e Oliveira (2012) destacam os estudos na área da sociologia da infância que vêm pondo em questão essas abordagens ao recusar um conceito uniforme da infância. É necessário um olhar ampliado, que considere “[...] os fatores de homogeneidade entre as crianças como grupo com características etárias semelhantes”, mas principalmente, que dimensione “[...] os fatores de heterogeneidade” que diferenciam as crianças (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 58).

É sob esta perspectiva que, no movimento de desconstruir essa visão unívoca e universal sobre a infância, a compreendo em sua forma plural: infâncias, com a letra “s” que lhe falta. Entender a infância dessa forma, nos permite perceber a criança não somente como alguém que ainda será ou se tornará, mas como alguém que é, sem estereótipos, sem tentar encaixar em categorias pré-estabelecidas, sem invisibilizar suas particularidades e sem ignorar a diversidade desse ser criança.

Assim como Kramer (2007), reconheço as crianças enquanto sujeitos sociais e históricos, constituídas pelas experiências do espaço social onde estão inseridas, detentoras de direito, que produzem culturas e nelas também são produzidas. Concordando com a autora, entende-se que se torna fundamental:

(...) considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos (KRAMER, 2007, p. 15).

Portanto, esses aspectos sociais, culturais e políticos, citados pela autora, em uma sociedade reprodutora de desigualdades não somente marcam a diferença, como também

balizam os meios de socialização de quem carrega essas marcas. Ao tratarem da socialização na escola, Abramowicz e Oliveira (2012) são contundentes ao afirmarem que esse processo vivenciado pela criança negra difere da criança branca.

As condições históricas do regime escravista e pós-abolicionista, bem como as teorias raciais que se criaram no início do século XX, contribuíram amplamente para a estruturação e perpetuação dos paradigmas em torno da população negra no Brasil. Ao passo que o corpo negro foi utilizado como ferramenta para a efetivação da dominação branca, este mesmo corpo foi estigmatizado. Suas características físicas, como a cor da pele, o cabelo, o nariz e a boca, foram considerados traços que marcavam a inferioridade dos indivíduos que o carregavam, portanto, sendo motivo de discriminação, devendo ser apagados.

Essas desigualdades, provocadas pela marca da diferença, são vivenciadas nas trajetórias escolares das crianças negras de diferentes formas, começando pela dificuldade de acesso a uma educação de qualidade, instituições de estruturas e condições de trabalho precárias, até o tratamento que recebem e como são avaliadas pelas instituições. São também fruto de um longo processo histórico e social que a população negra enfrenta em todas as esferas sociais, há mais de quatro séculos, perpassando, inclusive, a educação. Como evidencia a pesquisadora Santana (2006), no período da escravização, as crianças negras eram incumbidas em tarefas domésticas desde muito cedo, sendo dessa maneira expostas à adultização por meio do trabalho escravizado, não havendo a possibilidade de viver suas infâncias. Desde aí, já lhes era negada a possibilidade de aprender a ler e escrever.

A discriminação vivenciada em atitudes de um racismo escancarado ou velado, causa sérias consequências à formação educativa, à socialização, interação e desenvolvimento das crianças negras. Abramowicz e Oliveira (2012) argumentam que as crianças negras, em sua grande maioria, apresentam problemas de relacionamento com os/as colegas de classe e com o próprio educador/a, suscitados pela cor. As autoras apresentam relatos em que, desde o berçário, os/as educadores demonstram um tratamento diferenciado em relação às crianças negras, quando estas têm um contato afetivo menor que as crianças brancas, passam menos tempo no colo e são nomeadas com apelidos pejorativos. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012).

Já na creche e pré-escola, há uma tendência das crianças negras negarem sua condição racial, quando desejam ser branca, ou ter cabelos lisos, como as personagens dos livros infantis que reproduzem e reforçam o padrão de estética eurocêntrico. Os outros colegas de classe também apresentam atitudes discriminatórias, quando rejeitam a criança negra e se negam a pegar na sua mão, ou nas brincadeiras onde as crianças negras assumem papéis estereotipados e não podem ter lugar de protagonismo. Tudo isso muitas vezes atrelado ao

silêncio do/a professor/a que não intervêm nessas situações (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012).

Ao buscar compreender a construção da identidade étnico-racial de crianças pequenas na pré-escola, o estudo produzido por Trinidad (2017) também revela a negação dos traços físicos pelas crianças negras, que demonstram o desejo de mudar a cor da pele e o tipo de cabelo. Já as crianças brancas se mostram confortáveis em sua condição de branca e raramente manifestam a vontade de modificar algo na aparência. Nos resultados de sua pesquisa, ela constata que é na linguagem verbal que as crianças transparecem o preconceito e, conforme crescem e adquirem mais idade, tem uma forte tendência a transformá-lo em atitudes (TRINIDAD, 2017).

Gomes (2002) ao relacionar trajetórias escolares, cabelo crespo e corpo negro, discorre:

Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história [...] O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (GOMES, 2002, p. 41).

Nessa perspectiva, a autora continua apontando que a relação do ser humano com o corpo é pautada por um inevitável procedimento de alteração, à medida que vai sendo tocado e modificado, é exposto a um processo de humanização e desumanização. Assim, a experiência corporal é também produzida culturalmente, a partir de padrões estabelecidos e relacionados com a busca da afirmação identitária de um grupo específico (GOMES, 2002).

Em concordância com o que discute Gomes (2002), há em nossa sociedade espaços sociais, em que a população negra transita desde criança, reprodutores dessas representações que reforçam estereótipos e marcam as vivências de pessoas negras com o seu corpo e cabelo. Um destes espaços é a escola. Pensando em como a determinação desses padrões se reverbera no contexto escolar, Gomes (2002, p. 42) suscita à reflexão com suas indagações: “Será que esse padrão está presente na escola? A existência de um padrão de beleza que prima pela “brancura”, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como?”.

É a partir das questões levantadas pela autora, que me autorizo a relatar minha própria experiência com tais padrões, que acabaram por me sujeitar a modificar o corpo. O núcleo principal da minha família é composto por meu pai negro e minha mãe branca. Cresci

com as pessoas ao meu redor impondo a mim o pertencimento étnico-racial de “morena”, pois não era clara demais para ser considerada branca, mas também nem tão escura, para ser negra. Diante das possibilidades, ser chamada de negra era o mais improvável, pois o termo era entendido sob um sentido pejorativo, carregado de uma carga negativa.

A relação com o cabelo não havia sido uma questão para mim até chegar na fase de sair da segunda infância e partir para a pré-adolescência, onde preocupações com a aparência e a vaidade, começam a aflorar. Foi quando também comecei a ouvir insultos na escola, sobretudo relacionados à forma do meu cabelo. Ir com o cabelo solto tinha se tornado um pesadelo, no intervalo ouvia rotineiramente: “que cabelo assanhado”, “cabelo de bruxa”, “seu cabelo parece bombril”. Como aponta Gomes (2002), os apelidos recebidos na escola são, provavelmente, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vivenciadas na infância e adolescência de pessoas negras. Meu cabelo não era considerado bonito. Qual cabelo era então? O liso, que fica o tempo todo ali no lugar, “arrumado”, está sempre pronto e sem frizz.

Em seu texto, bell hooks (2005, p. 4) expressa o modo como passei a me relacionar com meu cabelo, pois o enxergava enquanto “um problema que devemos resolver, um território que deve ser conquistado [...] uma parte de nosso corpo de mulher negra que deve ser controlado [...] um inimigo”. Olhar no espelho e não gostar do que via, era exatamente esse o sentimento que me afetava. Quanto mais escutava aquelas palavras dirigidas a mim, mais o desejo de mudança se intensificava. Hoje compreendo que essa vontade também era uma “estratégia de sobrevivência”, pois “é mais fácil funcionar nessa sociedade com o cabelo alisado. Os problemas são menores; ou, como alguns dizem, ‘dá menos trabalho’ por ser mais fácil de controlar” (HOOKS, 2005, p. 7).

Curiosamente, minha mãe em atividade profissional atua como cabeleireira, então presenciava constantemente no seu salão, que era em minha casa, os diferentes procedimentos feitos por ela, e à época, o alisamento era a intervenção química mais realizada. Um dia, cansada de todas aquelas palavras ofensivas, autoestima bem baixa e determinada a pôr um fim naquilo, pedi a ela que alisasse o meu cabelo. Eu tinha cerca de 11 anos. Minha mãe foi bastante relutante, ela não queria fazer, não somente por minha pouca idade, mas também por que ela compreendia que todo aquele processo era doloroso, embora não fosse irreversível, mas caso desejasse retornar ao cabelo natural, iria exigir de mim tempo, paciência e esforço. Ela tentou me convencer a não ligar para o que falavam, mas fui insistente e ela acabou cedendo.

Me senti realizada. Na escola, fui muito elogiada. Meu cabelo agora era considerado lindo. Não demorou muito e outras colegas também apareceram com seus cabelos alisados. Achava que o pesadelo havia acabado, mas não. Não bastava ter o cabelo alisado, ele tinha que

ser o liso perfeito, mas meu cabelo não conseguia ser assim, porque suas raízes aparentes teimavam em aparecer. E como eram teimosas minhas raízes, queriam me lembrar o tempo todo quem eu era, de onde vinha aquele cabelo. Eu me sentia em uma verdadeira prisão, refém da obrigação de ter que estar sempre com as madeixas arrumadas. Fugia dos respingos de chuva. Banho de cachoeira, mar ou piscina? Nem pensar, fora de cogitação. Perdi momentos de lazer, de diversão. Meu cabelo intocável não permitia.

Continuei fazendo o procedimento químico durante alguns anos, e os efeitos começaram a aparecer: cabelo quebradiço, ressecado, sem brilho, sem vida, sem saúde. Já no ensino médio, exausta de ter que frequentemente me submeter ao alisamento e insatisfeita com a forma que meu cabelo havia tomado, decidi não alisar mais. Com a decisão tomada, estava naquele momento rompendo paradigmas, mas não tinha consciência disso. E como minha mãe havia previsto, deixar de realizar a química foi tão difícil quanto alisar. Foram meses com o cabelo no meio-termo: nem liso, nem cacheado. Precisei de muita força de vontade e coragem de lidar com os comentários invasivos sobre minha aparência, principalmente quando fiz o *big chop*⁵ – grande corte – que retirou uma generosa quantidade das partes alisadas do meu cabelo, deixando-o de comprimento bem curto. Traduzido nas palavras de hooks (2005, p.8), “a verdadeira liberação do meu cabelo veio quando parei de tentar controlar em qualquer estado e o aceitei como era”, foi o ponto de partida da estrada que encaminhou o encontro com a ressignificação da minha identidade.

Gomes (2005), ao discutir acerca de termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, elucida que a identidade negra pode ser entendida como “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 43). Construir uma identidade negra positiva, em uma sociedade que educa para o não reconhecimento, a negação do próprio ser negro/a, além de reproduzir cotidianamente práticas de exclusão racial, é um desafio colocado e enfrentado pela população negra do nosso país. Parafraseando Souza (1983) construir essa identidade no Brasil é um vir a ser, é tornar-se negra.

Assim como reafirma Gomes (2002), desvelar os efeitos desse sistema sobre os sujeitos, implica reconhecer as práticas culturais, o processo histórico, o racismo no Brasil e, mais profundamente, entender a construção da questão racial na identidade e no cotidiano dos

⁵ Termo inglês utilizado por meninas e mulheres que passam pela transição capilar, processo para voltar ao cabelo natural. Traduzido significa grande corte e nomeia o último corte que retira de 90 a 100% das partes alisadas com procedimentos químicos.

indivíduos e o impacto da educação escolar nesse processo. Nessa direção, em concordância com Gomes (2002):

Muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade (p. 43)

Decidir assumir o cabelo natural foi apenas o pontapé inicial da minha trajetória de ressignificação da identidade, pois foi somente ao adentrar na universidade que isso ganhou contornos mais profundos para mim. A partir de todo o conhecimento a mim apresentado e comigo construído, as experiências vividas, as aprendizagens adquiridas no espaço da universidade, é que finalmente consegui compreender minha escolha enquanto ato político, como tão bem explicita Kilomba (2019):

Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/ os da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza (KILOMBA, 2019, p. 127).

A Educação das Relações Étnico-Raciais emerge nesse contexto de um sistema educacional transpassado pela discriminação racial, como bandeira de luta do Movimento Negro, que denunciou e questionou essas práticas educativas. Dessa forma, nos apresenta Gomes (2011):

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional. (GOMES, 2011, p. 112)

Nesse sentido, Cavalleiro (2006) argumenta que no caminho trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi entendida como um instrumento de grande importância para a efetivação das demandas da população negra e para o combate às desigualdades sociais e raciais (CAVALLEIRO, 2006). Se inicia, portanto, um processo de mobilização, campanhas reivindicativas a fim de pressionar as instâncias sociais responsáveis, o próprio Estado brasileiro e o Ministério da Educação, em prol da implementação de políticas

educacionais que promovessem uma educação antirracista e atentasse para a superação do racismo na escola.

Como resultado desses esforços, dois marcos legais foram importantes na conquista de ações do campo educacional: a alteração da LDB por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B que se refere à Lei n.º 10.639/2003⁶, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra e, posteriormente, o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

Na compreensão de Silva (2008), a educação das relações étnico-raciais tem como propósito “[...] a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2008, p. 490).

Concordando com o que diz Cavalleiro (2006), a sanção dessa política educacional e afirmativa significou um passo inicial em direção à reparação humanitária da população negra brasileira, historicamente marginalizada, ao inaugurar caminhos no desenvolvimento de ações que busquem corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo estruturante e das diferentes formas de discriminação.

No entanto, como salienta Gomes (2011), o início desse processo não significa o seu total enraizamento. A legislação está prestes a completar 20 anos de promulgação, temos grandes avanços e exemplos de como esse é um caminho possível, mas os desafios para sua completa efetivação são permanentes, seja nas práticas escolares, na formação de professores/as ou mesmo no ensino superior.

Conforme a autora, este é um espaço tenso, conflituoso, complexo, por ir em direção ao confronto com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, como o racismo, o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades (GOMES, 2011). Portanto, os impasses em torno da plena concretização dessa política estão diretamente relacionados a como se constituem as relações raciais no contexto brasileiro e como se projetam no âmbito da educação.

⁶ Posteriormente foi alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, passando a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas.

Pensando no contexto da escola, percebemos que a liturgia escolar e rituais pedagógicos que devem ser seguidos rigorosamente, a cobrança em função de resultados no sistema de avaliação externa, o tempo insuficiente para estudo e planejamento, a precarização do profissional da educação, aparecem como obstáculos que limitam a efetivação de práticas voltadas para a educação étnico-racial. As ações referentes à diversidade cultural são secundarizadas, onde prevalece a “pedagogia do evento”: ficam apenas para as clássicas datas comemorativas, como o dia do “índio”, o dia da consciência negra e o dia do folclore.

Essa negligência no trato das questões étnico-raciais na escola, apenas reforça representações estereotipadas e superficiais sobre as populações negra e indígena, não conduz a construção de um conhecimento real, reflexivo e crítico sobre a história, cultura e luta dessas populações. Colocando-as como parte do passado e não como sujeitos da história no presente.

A educação das relações étnico-raciais exige um posicionamento verdadeiramente comprometido com sua concretização. Como Gomes (2012) incisivamente nos ensina, demanda mudanças de representação e de práticas, questiona lugares de poder, indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. Requer, sobretudo, uma descolonização dos currículos.

Dessa forma, deve estar vinculada ao Projeto Político Pedagógico das instituições da educação básica, imersa no currículo enquanto conhecimento significativo e igualmente importante como os demais, na formação continuada dos/as professores/as e nos seus planos de aula, nos materiais didáticos e paradidáticos. Não apenas de modo esporádico ou somente em datas alusivas a um determinado acontecimento, mas sim, deve fazer parte do cotidiano dos/as estudantes.

A professora e o professor assumem um papel preponderante nesse processo, pois na posição de mediadores/as da aprendizagem, exercem um lugar de grande influência na vida de seus alunos/as. Gomes (2011) e Silva (2008) atentam para o reconhecimento das experiências exitosas desenvolvidas por professores/as negros e não negros que, como apontam várias pesquisas, têm sido a atuação individual desses/as docentes a mais recorrente para a execução da determinação legal, que vão muitas vezes na contramão da resistência de certas instituições que permanecem conservadoras e não abertas a outros conhecimentos não hegemônicos, reprodutoras de estigmas e padrões.

O não silenciamento perante os conflitos de discriminação é um fator indispensável para sua eliminação e para a construção de uma educação democrática, emancipatória, que promova o respeito e a cidadania de todos/as, em especial das crianças. O/a educador/a deve estar atento/a e sensível a reavaliar suas práticas, aberta/o à possibilidade de modificá-las e

reconstruí-las em dimensões antirracistas. Esse ensinar e aprender ultrapassa os métodos tradicionais de ensino, atravessa a experiência de outras linguagens, não somente a escrita ou a oralidade, mas se direciona à arte, cultura, ao movimento do corpo, à dança, à música, saberes também científicos, mas permeado de significados oriundos da diversidade do ser e estar no mundo.

Nas palavras de Gomes (2012):

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p. 105).

Se faz urgente e necessário compreender a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais como um caminho possível que contribui na valorização da estética, da cultura e da história das populações negras, além de oferecer um repertório que fortalece e empodera no enfrentamento ao racismo na sociedade e no próprio ambiente escolar.

Essa urgência é ainda mais pertinente no contexto do estado do Ceará em que, como argumentam as pesquisas de Ratts (2011), Silva e Petit (2011), tem historicamente negado as africanidades e afrodescendências, construindo e reproduzindo a falácia de que no estado não havia negros/as, discurso até pouco tempo atrás dominante, tendo como consequência o apagamento dessa população que encontra dificuldades em afirmar o seu pertencimento étnico-racial.

Em consonância com o que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ao orientar que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve se dar particularmente na Literatura, é que nesse trabalho objetivamos compreender a literatura infantil que tematiza a cultura africana e afro-brasileira como potencialidade pedagógica para essa legislação.

Cabe enfatizar que materiais com potencialidades pedagógicas são entendidos a partir da conceituação do pesquisador Oliveira (2009):

...são aqueles que geram aprendizagens, que permitem a conexão da experiência vivida, no dia a dia, com aquela que o material explicita, são aqueles que mostram possibilidades de multiplicar ações positivas de humanidade, de pertencimento étnico-racial, de luta por mudanças de

realidade social adversa, de respeito e orgulho de gênero e orientação sexual, de respeito às gerações mais antigas e mais novas, de respeito e valorização a diferentes formas de religiosidade, às manifestações culturais de diferentes raízes étnico-raciais, à história de todos os povos que contribuíram e contribuem para a construção da nação e de toda a humanidade (OLIVEIRA, 2009, p. 47).

É na tentativa de construir “pedagogias de combate ao racismo” (BRASIL, 2006, p. 248) que pensamos a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, inserida nas práticas de leitura e no trabalho da/o professora/or enquanto mediadora/or dessas práticas, como importante aliada a essas ações.

2.3 VOCÊ VAI SER PROFESSORA DE CRIANÇA?

Essa era a pergunta dirigida a mim sempre que informava estar cursando licenciatura em Pedagogia. Ainda hoje, quando respondo com muito orgulho que sou pedagoga, não é difícil perceber um certo desdém com a afirmativa “ah, é professora de criança”, como se ensinar a esse público tivesse um prestígio menor, como se as crianças não fossem igualmente sujeitos sociais, de direitos, vivendo em sociedade. Pois, sim, sou professora de crianças por escolha, não por que o mercado de trabalho é mais vasto, não por coincidência, muitos menos por que foi o que me restou. Sou pedagoga porque escolhi ser, um ato consciente e também político, porque compreendo a responsabilidade que minha profissão e minha prática docente carrega de afetar histórias de vida e de transformar contextos. Como nas palavras de Freire (1996, p. 94), me movo como educadora porque, primeiro, me movo como gente.

O sonho de ingressar no ensino superior só se tornou possível para mim e para muitos colegas que conheci no decorrer desse percurso, com a política de interiorização das universidades, reiterada como meta no Plano Nacional de Educação (PNE), que objetiva expandir e democratizar o acesso à rede de ensino superior. Minha formação inicial foi em uma universidade pública, federal, internacional, interiorizada, localizada aqui onde resido, na região do Maciço.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma Instituição de Ensino Superior Pública (IES) instituída pela Lei n.º 12.289 de 20 de julho de 2010, com o objetivo de:

...ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a

integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. (BRASIL, 2010, p. 4)

A normativa legal também definiu a cidade de Redenção, no Ceará, como sede da UNILAB. Localizada a 63 km da capital cearense, entre controvérsias históricas, Redenção é reconhecida pelo seu pioneirismo na libertação de escravizados no Brasil. Posteriormente, sua atuação também foi estendida para a cidade de São Francisco do Conde, na Bahia. Situada a 60 km de Salvador, no Recôncavo Baiano, São Francisco do Conde é o município brasileiro com maior população negra.

Após 12 anos de sua criação, atualmente, a UNILAB oferta 26 cursos de graduação, sendo 25 em regime presencial e 1 à distância; 13 cursos de pós-graduação, dividindo-se como 7 sendo do tipo Lato Sensu e 9 Stricto Sensu; e atendendo cerca de 4.200⁷ estudantes nacionais e internacionais, oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Ingressei na universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), participando do Sistema de Seleção Unificada (SISU) com a nota obtida. Usufruí também da política de cotas⁸, e adentrei o sistema como cotista do grupo L6, direcionada para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas que tenham feito os três anos do ensino médio na rede pública de ensino, independentemente de sua renda familiar bruta mensal. A aprovação foi um momento de muita felicidade não somente para mim, mas para toda a família, que não mediu esforços para que eu pudesse concretizar essa conquista, fruto de muitas mãos.

A princípio iniciei minha graduação no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU), o qual é o primeiro ciclo de formação da grande área das Ciências Humanas. Foi no decorrer do curso que tive minha primeira experiência como pesquisadora, ao participar de um projeto de extensão como bolsista. O projeto intitulado *Nzinga: Cultura, Capoeira e Gênero no Maciço de Baturité*⁹ era coordenado pela Profa. Dra. Violeta Holanda e sua principal atuação era com a mediação de oficinas temáticas nas cidades dessa região, visando sensibilizar as/os participantes sobre a relevância da capoeira no contexto da cultura afro-brasileira, bem como sobre a importância da construção da igualdade de gênero em seus diversos contextos culturais. Me aproximei das temáticas de gênero e raça por meio de estudos teóricos, vivenciei na prática, nas trocas durante as oficinas e foi o envolvimento com essas

⁷ Informações retiradas do próprio site da universidade, disponíveis em: https://unilab.edu.br/unilab-em-numeros/?_ga=2.56960809.204640641.1657116275-333843133.1606244970.

⁸ Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

⁹ Executado no período de 2014 a 2015.

categorias que, nos trajetos percorridos, me redescobri, me pertenci e me reconheci como mulher negra.

No momento de iniciar um novo curso, que seria o segundo ciclo da formação do BHU, não desejava me distanciar de algo que foi tão caro para mim. Assim, encontrei na Pedagogia a minha saída, ou melhor, a minha entrada. Foi então que comecei a pesquisar Educação das Relações Étnico-Raciais.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB tem por princípios e estrutura uma proposta inovadora e diferenciada dos demais cursos de Pedagogia existentes, pensada sob a ótica da promoção de um conhecimento contra hegemônico. O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso elucida sobre esse plano singular:

O objetivo geral do curso de licenciatura em pedagogia da UNILAB é formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracista e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Projeto Pedagógico Curricular – PPC, UNILAB, 2014).

Pautado nas diretrizes curriculares da UNILAB e igualmente nas leis de diretrizes e base para a educação nacional, o curso de Licenciatura em Pedagogia prioriza como fonte de conhecimento as epistemologias do Sul, visa desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão centralizadas no contexto de África e suas Diásporas, como também visa a formação efetiva de pedagogas/os conduzidos pelo comprometimento de impulsionar uma educação antirracista, atenta as relações étnico-raciais, promotora dos valores de base africana e afro-brasileira (PPC, 2014).

Novamente tive a oportunidade de ser bolsista, como graduanda no curso de Pedagogia, em um projeto de pesquisa chamado *Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: Práticas Educativas de Professores do Maciço do Baturité*¹⁰, orientado pelo Prof. Dr. Evaldo Oliveira e cujo propósito era identificar e compreender práticas educativas de professores/as da região do Maciço do Baturité para a Educação das Relações Étnico Raciais. Foi a atuação que desenvolvi junto ao projeto que me constituiu enquanto pesquisadora da área e que me proporcionou o primeiro contato com o que investigaria agora no mestrado: a formação de professores/as para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

¹⁰ Executado no período de 2017 a 2018.

No decorrer do desenvolvimento de uma das ações do projeto, que consistia na aplicação de questionário acerca da Lei n.º 10.639/03 e sua intervenção em sala de aula junto a docentes de escolas públicas da região, foi possível perceber, diante das respostas dadas, o que Gomes (2010) aponta como prática mais recorrente: a atuação individual dos/as professores/as interessados/as na temática. No entanto, o questionário também revelou a ausência de formação dos/as educadores/as para a Educação das Relações Étnico-Raciais que, na maioria das vezes, não conseguem efetivá-la por não terem subsídios e nem preparação formativa para tal.

Dois momentos durante a graduação na licenciatura foram significativos em meu processo formativo como professora pedagoga. Um deles foi o estágio supervisionado. O estágio corresponde a um período integrante da formação, seja ela ao nível médio, técnico ou superior, garantido pela obrigatoriedade legal regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ao discutirem sobre estágio e docência, as autoras Pimenta e Lima (2006) afirmam que o estágio se constitui como área de conhecimento e compreendê-lo dessa forma significa-lhe atribui um status epistemológico, que ultrapassa a ideia tradicionalmente posta de reduzi-lo apenas à atividade prática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2006).

Comumente se estabelece uma dicotomia entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores/as, como se fosse possível tratar essas duas dimensões de forma separada. As autoras argumentam que esse tratamento isolado acarreta empobrecimento do potencial e significado do estágio e que a teoria e prática caminham juntas, sendo função da primeira instrumentar a prática, oferecendo possibilidades de questionamento e reflexão sobre as próprias ações. (PIMENTA; LIMA, 2006).

O estágio supervisionado nas Séries Iniciais representou o momento em que de fato percebi estar constituindo minha identidade docente. Foi quando senti de forma mais real que me tornava professora, era como um ensaio da experiência em sala de aula. O estágio mencionado, foi ministrado pela Profa. Dra. Lucilene Alcanfor e as atividades foram desenvolvidas em um programa de reforço escolar, cujo intuito fora atender alunos/as em processo de alfabetização, com dificuldades na aprendizagem da leitura e a escrita, tendo como mote a utilização da literatura infantil com temática africana e afro-brasileira. Foi me aproximando dessa literatura durante o período de estágio e observando os resultados que colhíamos, com as trocas experienciadas nos encontros semanais com os/as alunos/as, que passei a visualizar o potencial dessa literatura como promotora da educação das relações étnico-raciais.

O segundo momento foi minha participação, também como bolsista, no Programa Residência Pedagógica (PRP). O programa é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e compõe a Política Nacional de Formação de Professores. Tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática dos discentes nos cursos de licenciatura, promovendo sua imersão na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso. O Subprojeto Pedagogia, o qual fiz parte, seguia na mesma linha de pensamento e atuação do curso, apresentando um projeto singular, com os objetivos ancorados nos preceitos legais da Lei n.º 10.639/03 e nas Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.

O PRP se tornou a oportunidade de colocar em prática o que estudei e pesquisei durante a graduação em Pedagogia, incluindo o exercício dos estágios, como também, a pesquisa culminou em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Com a parceria do meu colega de bolsa, Afonso, produzi e apliquei intervenções em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, pertencente a uma instituição educacional da rede pública municipal de Redenção, localizada no distrito de Antônio Diogo. As intervenções tiveram por finalidade promover de maneira integrada: 1) a educação das relações étnico-raciais por meio da literatura infantil afro-brasileira e 2) práticas de leitura e escrita contextualizadas com os enredos literários. As inquietações em torno da pesquisa não se esgotaram e contribuíram diretamente para o desencadeamento da presente dissertação.

Como dito mais acima, a questão em torno da formação de professores/as já havia despontado em minhas experiências na universidade, mas foi somente estando em exercício docente que esse ponto surgiu de maneira latente. Logo ao iniciar minha carreira profissional, experimentei um desafio único que nenhuma formação teria dado conta, pois não estávamos preparados e nem esperando viver uma pandemia, que nos pegou desprevenidos. Assim, meu primeiro ano como professora foi no ensino remoto, em uma escola particular de pequeno porte.

Em nenhum momento foi fácil, esse ensino exigia reinvenção, adequação e adaptação às tecnologias, exigia muitas outras demandas que a realidade em que estava inserida não abrangia. Me sentia exausta, cansada, com a saúde mental completamente afetada, e considerei desistir, pois não fazia sentido aquele modo de ensinar. Reconheço todo o esforço de nós professores/as em garantir o direito à educação, mesmo o seu acesso esbarrando com questões sociais, políticas e econômicas, e todas as estratégias e metodologias criativas, inventivas e inéditas produzidas, mas de forma alguma romantizo esse período da história tão complexo que gerou problemas que sentiremos em sala de aula a curto, médio e longo prazo.

Enquanto passava por essa fase, aguardava a convocação do concurso público da educação do município de Redenção. Já retornando às aulas presenciais, recebi a boa notícia, que veio com a realização de mais um sonho: passaria a ser professora efetiva do ensino público. Há quem considere coincidência, outros acharão que foi destino, mas fui lotada na mesma escola onde havia participado como bolsista do PRP. Logo pensei: vou ter a chance de continuar o que havia começado como estudante, mas agora como professora! A mesma escola que oportunizou as experiências de pesquisa que me deram o título de pedagoga, agora também abre os caminhos para me tornar mestra. Atualmente sou professora do 2º ano do ensino fundamental, pertencente ao ciclo da alfabetização e, em minha formação contínua, tenho me descoberto alfabetizadora.

Mesmo com o pouco tempo de experiência profissional, um dos fios condutores desta investigação se desvelou para mim de forma recorrente em minha prática docente. Nas partilhas com o coletivo de professores/as das instituições onde trabalhei, observei o trato com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais em diferentes situações: reprodução de visões estereotipadas em torno da cultura africana e afro-brasileira, do ser negro/a, abordagem superficial e desinformada, ações pontuais, apenas em datas eventuais como o mês do folclore ou Dia da Consciência Negra.

Partindo para a análise do contexto mais local, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) que orienta os currículos das escolas cearenses, contempla em vários aspectos a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como as normativas das leis n.º 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, entre o que diz o texto normativo e a chegada destas orientações às escolas e aos professores/as, existe uma considerável distância. Por minha própria experiência, atesto que não há no ciclo de formações municipais, que ocorrem de modo unificado para todo o estado, sequer a menção a essa temática, nem mesmo no eixo de literatura.

A grande preocupação tem se concentrado na utilização dos materiais didáticos adotados pelo município e nas avaliações externas. Esta última tem ocupado lugar central nas discussões, já que o estado do Ceará é reconhecido nacionalmente pelo Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (MAIS PAIC), implementado desde 2007 e que se destacou enquanto política educacional exitosa, por promover um salto nos índices de alfabetização a curto prazo e propõe como meta garantir a consolidação desse processo até o 2º ano do ensino fundamental. Um dos seus eixos estruturantes, a Avaliação Externa, tem assumido lugar norteador no direcionamento das metas e conseqüentemente nos resultados que o estado vem obtendo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Nessa direção, não se intenciona questionar a importância da avaliação, mas sinalizar os riscos que se expõe ao serem utilizadas como fim para se alcançar altos índices quantitativos e não como meio aliada ao processo de ensino-aprendizagem. A exemplo do PAIC e SPAECE, estudos (COSTA, 2018; GALVÃO, 2017) desenvolvidos acerca do programa e sua implantação no estado, evidenciam que a política de avaliação em larga escala tem desencadeado cobranças, ranking entre as escolas, adaptação curricular direcionada aos conteúdos cobrados nas provas - os chamados descritores - priorizando o cumprimento de metas para atingir resultados proficientes e não propriamente com o aprendizado.

Como consequência, há a perda da autonomia do/a professor/a no planejamento do seu trabalho e da própria instituição que direciona todas as suas atividades para as avaliações, além de um engessamento do currículo, onde não há tempo e espaço para a diversidade de conhecimentos, para experiências outras que não sejam na sala de aula, que se relacionem com a arte, com a literatura, com o brincar. Não há espaço para práticas fundamentais neste trabalho: Educação das Relações Étnico-Raciais, literatura infantil de temática africana e afro-brasileira, mediação da leitura literária.

O que desejo elucidar, portanto, vai ao encontro de Martins (2014), que esta pesquisa é resultado de um problema emanado no cotidiano profissional, não inventado, mas enxergado na prática docente.

Dessa forma é que proponho o *afroliteramento* como uma prática pedagógica transdisciplinar tendo por centro obras literárias africanas ou afro-brasileiras, imersa por métodos de ensino-aprendizagem que partilham contextos socioculturais de leitoras e leitores, em suas diversidades étnico-raciais, no espaço da escola. O termo *afroliteramento* foi criado a partir da troca de experiências teóricas-práticas entre orientanda e orientadora na construção deste trabalho. Enquanto professoras-educadoras, entende-se que o *afroliteramento* leva a refletir e a partilhar sobre o papel relevante que o/a professor/a-educador/a tem na efetivação de práticas críticas com literatura.

É tomado como entendimento para a abordagem que o *afroliteramento* se constitui como uma potencialidade que possibilita dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e afrodescendentes a partir da promoção de práticas pedagógicas protagonizadas pela literatura no espaço escolar.

3. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

*É assim que se cria uma história única:
mostre um povo como uma coisa,
uma coisa só, sem parar,
e é isso que esse povo se torna.
(Chimamanda Ngozi Adichie)*

O modo como a população negra foi representada na literatura ao longo da história, contribuiu, de forma decisiva e contundente, para a atualização e manutenção do racismo no Brasil. Adichie (2009) ao tratar dos “perigos de uma história única” evidencia como esta se relaciona com as estruturas de poder no mundo. Assim, a escritora nigeriana assevera: “como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*¹¹: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas vezes são contadas depende muito do poder (influência) de quem conta a história” (ADICHIE, 2009, p. 23). Portanto, poder significa a habilidade de não apenas contar a história de outra pessoa, mas, como no trecho que abre este capítulo, fazer dessa narrativa a sua história definitiva.

Durante muito tempo, a literatura de matriz eurocêntrica ocidental, foi cúmplice da construção e reprodução da “história única” de populações que estiveram historicamente relegadas à margem da sociedade. É, sobretudo, a partir das políticas de reparação impulsionadas pelo Movimento Negro nas suas diversas formas de expressão e organização, que vemos emergir uma produção literária insurgente, que resiste e subverte a ordem dominante opressora e colonizadora (ALCANFOR, 2022).

Os estudos de Debus (2017) atentam para a lacuna que existe dentro do campo teórico em relação à conceituação do conjunto da produção de escritoras e escritores negros e negras como sendo literatura negra ou literatura afro-brasileira. Ao propor a caracterização dos títulos literários infantis que circulam atualmente no mercado editorial brasileiro, a pesquisadora os divide em três amplas categorias: literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; literatura afro-brasileira; literaturas africanas.

A partir das definições atribuídas por Debus (2017), optou-se, neste trabalho, utilizar a denominação “literatura infantil com temática africana e afro-brasileira” que traz em suas narrativas personagens em condições positivas, de valorização da identidade, cultura e de seu pertencimento étnico-racial, “sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que

¹¹ Palavra de etnia Igbo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que o outro”.

tematiza” (DEBUS, 2017, p. 26). Esta escolha se deu principalmente por conta do acervo literário que compõe o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, que se classifica dentro dessa categoria e considerou como critério de seleção, a facilidade no acesso aos livros, uma vez que, como reconhece Debus (2017), é esta produção a que mais tem crescido nos últimos anos.

Nessa direção, o presente capítulo visa traçar considerações acerca da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, abordando as transformações significativas nessa produção a partir da Lei n. 10.639/03, bem como a sua relevância enquanto instrumento agenciador capaz de combater o racismo no espaço escolar. Também será explorada a perspectiva aqui construída do *Afroliteramento* enquanto prática pedagógica com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira.

3.1 TESSITURAS DA REPRESENTAÇÃO DO SER NEGRA/O NA LITERATURA INFANTIL

Antes de refletirmos sobre as produções literárias e, aqui, mais especificamente, as produções infantis que estão presentes na escola, é importante retomar a discussão em torno do impacto que a leitura e o livro impõem ao aprendizado (seja de crianças e pessoas jovens, adultas, idosas). De acordo com Walty, Fonseca e Cury (2001), a escrita e o livro, historicamente, estão ligados às relações comerciais e econômicas dadas ao longo de muitos séculos. O acesso ao livro embargado por restrições sociais diversas – desde processos de alfabetização elitizado ao contato com o livro (que até fins do que chamamos de Idade Média europeia ficavam restritos às bibliotecas dos mosteiros católicos) – ainda hoje é uma realidade.

Portanto, é na vivência na/com a escola e seus/suas formadores/as, que crianças e jovens (e também adultos em tempo não-regular de formação) mais têm acesso à leitura de livros de literatura (variando em quantidade e qualidade de acordo com condições sociais e financeiras): nesse sentido, aquilo que oferecemos aos nossos alunos e alunas tende a exercer um papel primordial em suas constituições humanas.

Conforme elucidada Debus (2017), a literatura para a infância traz consigo uma particularidade que é o seu leitor/a: a criança. Para a autora, mesmo se reconhecendo esta especificidade, a literatura infantil e juvenil, enquanto criação cultural que tem ênfase na linguagem, igualmente deve atender a critérios esteticamente literários, não podendo ser sustentada a ideia de esta seria uma literatura menor ou desqualificada, mas que necessita exercer características singulares que a aproxime ao público a que se destina.

São características como: tamanho e formato do livro, tipo e tamanho da letra, qualidade e textura do papel em que se imprime, relação entre texto e ilustração, disposição textual nas páginas, dentre outros aspectos importantes que se destacam em sua materialidade. Como salienta Debus (2017), dentre esses elementos o que tem desempenhado papel intrínseco nas publicações, sendo entendido como parte elementar da narrativa, é a ilustração.

A relação da palavra (termos e expressões linguísticas, ordem narrativa, apropriações de signos) e da imagem (emblemas corporais, arregimentação de cores e figuras, fronteirizações de espaços e objetos) nas obras literárias cria um *corpus* social permeado por regimes de identificação e identidade.

A leitura é um processo associativo que promove a interação “escrita e imagem” em diversos sentidos: a imagem propriamente dita; a que ilustra textos verbais; aquela construída pelo leitor quando lê, que tanto pode restringir-se ao momento real de produção de sentido, como pode ser base outras criações (WALTY; FONSECA; CURY, 2001, p.07).

Ao tratarmos da literatura infantil e das práticas de leitura e escrita tradicionais comumente observadas no contexto escolar, se questiona:

Uma literatura dita universal, portanto hegemônica, que é utilizada na escola sob a justificativa de ser portadora da cultura e da história universal, de modo que vai paulatinamente tratando de consolidar cultura e a história como algo estático, e por isso, sem possibilidade de ser questionada e/ou modificada (SILVA, 2015, p. 73).

Assim, as re(a)presentações que carregam as imagens de uma obra literária são de imensa relevância por transmitirem mensagens que transcendem o texto escrito (LIMA, 2005). As imagens ilustradas em uma obra “[...] constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade” (LIMA, 2005, p. 101). Portanto, a literatura, bem como as reflexões que provoca, não são espaço de neutralidade, mas sim de fricção contínua (e, por vezes, conflitante) com o imaginário social estabelecido e em construção. A forma como as relações raciais são tratadas nessa literatura servem como um espelho que permite ver como se constitui esse imaginário.

A partir da contextualização historiográfica realizada por Gouvêa (2005) ao descrever as produções literárias das duas primeiras décadas do século XX, fica evidente o apagamento do/a negro/a como reflexo da sua marginalização no período pós-abolição, em que este representava a marca da escravização que deveria ser esquecida, substituída pela nova ordem social fundamentada nos ideais de progresso e civilização.

Assim, o/a negro/a era “um personagem quase ausente [...] mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial” (GOUVÊA, 2005, p. 83). Sob essa ótica, podemos refletir sobre os propósitos aos quais serviu essa forma de construir a narrativa em torno do/a personagem negro/a e como repercutiu nas produções posteriores.

Ao propor em seu trabalho a análise de produções literárias publicadas no período entre 1979 e 1989, Oliveira (2017) busca traçar a aparição de personagens negros/as nos enredos, consegue estabelecer categorias que sintetizam as características predominantemente atribuídas a estes personagens, como: aparência, atividade profissional, espaço social onde está inserido, origem familiar e identificação. A autora consegue inferir acerca da personalização dos personagens que “são, sim, várias estórias, mas entrelaçadas pelos mesmos fios que tecem os personagens negros” (OLIVEIRA, 2017, p. 9).

Já na perspectiva de Araújo e Silva (2012) ao abordarem acerca da representação literária de personagens negras/os, os autores afirmam que não é possível falar propriamente de uma invisibilidade destes personagens, pois estão presentes. Mas a escolha da forma como são apresentados e os contextos culturais em que estão inseridos, são subordinados a estereótipos na maioria das obras.

Do mesmo modo, a pesquisa de Lima (2005), ao tecer algumas das tipologias negras encontradas na literatura infanto-juvenil, evidencia que essa presença aparece nas obras em um conjunto muito restrito de associações, constatando que os enredos em que negros e negras comumente se apresentam, estão vinculados à escravidão numa abordagem que naturaliza o sofrimento, a dor e a submissão: as mulheres negras aparecem trabalhando, quase sempre, como empregadas domésticas (com experiências muito próximas à escravidão) e o continente africano estruturado sob moldes coloniais (lugar primitivo e pobre, economicamente).

Pode-se verificar na literatura infantil a reprodução de estereótipos (como “passividade”, “sujeira”, “burrice”) e a manutenção de relações hierárquicas entre pessoas brancas e negras (reforçada no branco como superior ao negro) como representações universais da humanidade; por sua vez, essas construções das imagens de personagens negros afetam de maneira incisiva a percepção do ser negro/a e a identidade da criança leitora. Por isso, é compreensível os motivos que levam a uma criança negra a rejeitar seus traços identitários, afinal, como se reconhecer com figuras tão estereotipadas, associadas a características tão negativas?

Para ratificar o que argumento, lembro, aqui, do trabalho de Arena e Lopes (2013) sobre a presença de personagens negros nos livros de literatura infantil selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), no ano de 2010, no qual argumentam que as

crianças não conseguem encontrar elementos positivos da identidade negra com os quais possam se identificar. Dessa forma, afirmam:

a população negra encontra dificuldade para buscar referências, nas relações com os vários grupos sociais como a família, a escola, o trabalho, para a construção da identidade étnico-racial, porque o negro sempre está diante de um universo forjado e imposto pelo branco (ARENA; LOPES, 2013, p. 1155).

É disposto para as crianças não negras um número muito maior de enredos literários em que elas se reconhecem, tendendo a formar sua identidade de maneira positiva e agregadora: “em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens pouco dignas para se reconhecer [...]” (LIMA, 2005, p. 109).

Nessa direção, Arena e Lopes (2013) afirmam que:

A criança negra busca, sempre como o outro da relação, alguém respeitado socialmente, e como a etnia branca recebe todas as marcas positivas de pertencimento é a ela que tem como seu outro. Ao olhar para dentro de si com os olhos do outro branco, a identidade do ser negro fica ainda mais fragmentada, na medida em que sua identidade dilui-se na do branco, porque sem representações positivas da sua etnia, vê no branco o espelho do que é socialmente considerado (ARENA; LOPES, 2013, p. 1159)

Diante dessa colocação é que reitero a importância do papel que assume a literatura na formação da identidade das crianças. Na criação do texto escrito, nas imagens e na construção dos personagens, elas devem se reconhecer, se identificar, devem se sentir como pertencentes àquela história, ter significado, fazer sentido. A experiência literária, nesse sentido, se potencializa, transcende essas visões rotulantes e preconceituosas, constrói novos paradigmas contra hegemônicos, cultiva o gosto pela leitura, contribuindo também para a formação do leitor e da leitora.

Esse é um panorama que se modifica, sobretudo, após a implementação da Lei n.º 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que impulsiona e abre espaço para a literatura com temática afro-brasileira e africana. As exigências da Lei e das DCNERER, como explicita Debus (2017):

... propõem uma visada interdisciplinar no que diz respeito ao trabalho da história e cultura africana e afro-brasileira, focalizando as disciplinas de Artes, Literatura e História como campos profícuos para sua inserção. Desse modo, o mercado editorial que anteriormente (a partir de 1998), quando da divulgação dos Temas Transversais, já havia se adaptado à demanda da pluralidade cultural, adapta-se ao novo filão: livros literários que tragam a

discussão das relações étnico-raciais – aqui, no caso específico, em relação ao negro (DEBUS, 2017, p. 39).

Arena e Lopes (2013) caracterizam como a emergência dessa produção tem concretizado seus enredos:

As obras comprometidas com a educação das relações étnico-raciais representam os personagens negros como protagonistas em situações do cotidiano, enfrentando preconceitos para, de algum modo, resgatar a identidade negra, ou, por outro, para revalorizar as tradições culturais e religiosas, por meio de divulgação de contos mitológicos africanos, ou por palavras das línguas dos povos da África (ARENA; LOPES, 2013, p. 1153).

Essas produções literárias têm se multiplicado, trazendo personagens negros e negras como sujeitos de sua própria história, abordando as questões raciais, sem fugir dos conflitos em torno do ser negro/a, relacionados ao preconceito e ao racismo, numa perspectiva de valorização de nossas raízes e identidade.

Essa literatura viva e emergente, em uma cultura de tradições orais, como a nossa, desempenha a função de “ressignificar esses agentes históricos” assim como as narrativas em que estão entrelaçados, ignoradas pela história oficial, “recuperando as tradições orais, as festas, as danças, os ritmos e os rituais historicamente associados ao folclórico, ao exótico e ao inusitado” (ALCANFOR, 2022, p. 12).

É nessa perspectiva que se pensa e se propõe o *afroliteramento*, inserido na educação das relações étnico-raciais, como prática pedagógica que intenciona romper com a hegemonia de uma literatura que não representa todas as crianças e estabelecer a presença de uma literatura que reconhece, celebra e valoriza a diversidade étnico-racial.

3.2 AFROLITERAMENTO: UM CONCEITO EM DESENVOLVIMENTO

Antes de falarmos propriamente sobre o afroliteramento, pensamos ser necessário discutir, brevemente, sobre os termos “letramento” e “literamento” e sua relação com a alfabetização.

O conceito de letramento no Brasil vem fazendo parte das políticas educacionais voltadas ao processo de alfabetização já há alguns anos. Segundo Albuquerque (2007), a partir do início da década de 1980, o ensino da leitura e escrita centrado na memorização e combinação dos códigos, orientado pelos métodos de alfabetização sintético e analítico, passou a ser amplamente criticado. As contribuições realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky

mediante estudos sobre a *psicogênese da língua escrita*, por exemplo, marcaram o rompimento com essa visão até então dominante de alfabetização. A questão central se descolou do ensino para a aprendizagem.

Como explica Albuquerque (2007), a língua escrita (como um sistema de notação, que no nosso caso é alfabético) e sua aprendizagem dá-se por diferentes fases que evoluem até chegarmos à completa apropriação desse sistema: quando uma pessoa é considerada alfabetizada. A importante mudança que esses estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram, foi o entendimento de que essa aprendizagem perpassa a interação com a língua escrita, sendo necessário refletir sobre ela, e não, simplesmente, memorizar e repetir processos (como aconteciam nas antigas metodologias trazidas nas cartilhas de alfabetização). Na esteira desses novos conhecimentos, surge o conceito de “analfabetismo funcional” (ALBUQUERQUE, 2007) bastante influenciado pelas ideias de Paulo Freire – quando se passa a compreender que o analfabetismo não envolve apenas aqueles/as que não dominam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização que não conseguem fazer o uso social e crítico da escrita.

É nesse contexto que, desde a década de 1990, tem se vinculado o processo de alfabetização com outro conceito: o letramento. Referência nos estudos da área, Soares (2012) afirma que novas demandas sociais do uso da leitura e da escrita exigiram a emergência de uma nova palavra que considerasse o ler e o escrever como prática social. Dessa forma, explica que letramento surge derivado da tradução “ao pé da letra” da palavra inglesa *literacy* e conceitua como “o estado ou a condição que adquire um grupo ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18).

No Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas sim aparece associado a ela (ALBUQUERQUE, 2007). Alfabetização e letramento constituem-se em duas ações diferentes que não se opõem, pelo contrário, se complementam. Conforme propõe Soares (2012), é necessário “*alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de maneira que o indivíduo se torne em um mesmo processo *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2012, p. 47).

Dessa forma, uma pessoa pode não ser alfabetizada, ou seja, pode não saber ler e escrever, mas de certa forma pode ser letrada, porque se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Por sua vez, uma criança que ainda não domina a escrita alfabética, mas tem contato permanente com práticas de leitura e escrita (ouvindo histórias, pegando em livros e os lendo ao seu modo, brincando de escrever e construindo com a turma textos coletivos), já está imersa

no processo de letramento. Contudo, por um lado, apesar de entendermos a importância do conceito de letramento, por outro lado

...também compreendemos que letramento, por si, ainda pensa o processo da leitura e da escrita sem conseguir aprofundar a experiência literária – cuja realização a ciência Linguística não dá conta. A literatura precisa ser acessada e vivenciada com/nos códigos de sua constituição, ou seja, como linguagem artística (ALBUQUERQUE; A-MI, 2022, p. 117-118).

A partir dessa compreensão sobre a literatura, é que me foi apresentado pela orientadora deste trabalho, Profa. Dra. Jo A-mi, em nossos momentos de troca dialógica, o termo Literamento, um conceito desenvolvido pela pesquisadora Nelza Pallu, a partir do subprojeto PIBID de Letras/Inglês, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, exercitando o “potencial da literatura inglesa para o ensino e aprendizagem de Inglês, sob uma proposta de abordagem de integração entre campos literários, linguísticos, tecnológicos e cinematográficos” (DEAK *et al.*, 2014, p.1978).

Literamento consistiria, portanto, numa prática interdisciplinar vivenciada no contexto sócio-histórico dos/as leitores/as e, em cuja abordagem integradora, tem a literatura como código protagonista:

Por se aproximar do entendimento de trabalho com literatura enquanto experiência artística amparada por metodologias próprias em seus modos-de-fazer, que é tomada por base a contribuição conceitual-pedagógica de literamento para entendermos e realizarmos processos pedagógicos com obras literárias infantis (ALBUQUERQUE; A-MI, 2022, p. 118).

Portanto, nesta pesquisa, tomando como referência as bases teóricas aqui mencionadas, partindo de nossas reflexões compartilhadas nas reuniões de orientação e no exercício da escrita acadêmica e científica, construímos juntas, orientanda e orientadora, o conceito de *Afroliteramento* como:

...ação pedagógica promotora da educação das relações étnico-raciais por meio de práticas de leitura e escrita literárias arregimentada por uma vivência do conceito no espaço da escola; uma proposta que contribui, inclusive, para a implementação da educação das relações étnico-raciais e da Lei n.º 10.639/03 - cuja efetivação perpassa a formação do/a professor/a, o currículo aberto e sensível à temática. Tudo isso nos leva a compreender que o sistema de ensino-aprendizagem (e o exercício docente, daí advindo) têm um papel fundamental: comprometer-se com a construção de práticas antirracistas que reconheçam a diversidade étnico-racial como princípio básico de dignidade humana (ALBUQUERQUE; A-MI, 2022, p. 121).

4. AFROLITERAMENTO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

*“Caminho se conhece andando
 Então vez em quando, é bom se perder
 Perdido fica perguntando
 Vai só procurando
 E acha sem saber.”
 (Chico César)*

Esta dissertação tem por anseio propor o *afroliteramento* enquanto prática pedagógica com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, imersa em um ciclo de formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais. O Programa de Pós-Graduação a qual se vincula é de caráter profissional, assim, um dos diferenciais do curso nessa modalidade, está na aplicação prática do conhecimento e na socialização da pesquisa por meio do desenvolvimento de produtos/processos educacionais.

De acordo com Rizzatti *et al* (2020), considera-se produto/processo educacional (PE) como “o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual [...] ou em grupo” (RIZZATTI *et al*, 2020, p. 4). O produto/processo educacional deve apresentar condições reais de aplicabilidade em sala de aula, ou em outros espaços.

Ao discorrerem sobre a função de um PE, os/as autores/as apontam que a sua construção em um determinado cenário histórico e social tem como intuito servir de “produto interlocutivo” a profissionais da educação localizados nas mais diversas realidades do nosso país. Dessa forma, é necessário reconhecer que a produção que emerge dos programas profissionais não se trata de uma reprodução tecnicista, mas sim da materialização de uma reflexão crítica sobre os diferentes cenários profissionais relacionados ao ensino, reconhecer o impacto que repercute na formação de professores/as, como também na mudança de postura sobre o processo de construção do conhecimento na sala de aula ou em outros contextos formais, ou não formais (RIZZATTI *et al*, 2020).

Partindo da seguinte questão: quais práticas pedagógicas com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira desenvolvidas na perspectiva do *Afroliteramento* podem contribuir com a formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais?, este capítulo apresenta a proposta de produto educacional: um ciclo de formação de professores/as para a literatura infantil com a temática da cultura africana e afro-brasileira. Apresenta, também, o percurso metodológico realizado e a chegada aos resultados,

parafrazeando as palavras de Chico César, que deram o tom na abertura do tópico, um caminho que só pôde ser conhecido dessa forma: caminhando.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando os objetivos colocados para a investigação, o presente trabalho caracteriza-se no âmbito da abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é o estudo da história, das relações, das representações, das percepções, dos significados, dos motivos, dos valores, das crenças e das opiniões que são produtos da maneira como os seres humanos vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar e interpretar suas ações (MINAYO, 2014). Dessa maneira, as diferentes dimensões dessa produção humana, refletida nas representações e nas relações, é o objeto da pesquisa qualitativa, que dificilmente poderia ser apanhada somente em números e indicadores quantitativos.

Ao tratar sobre os caminhos da pesquisa, Lima *et al* (2015) nos aponta que:

O desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica é sempre precedido por um momento de reflexão acerca da realidade, de indagações sobre os problemas que se encontram no cotidiano das relações que estabelecemos entre nós e o ambiente que nos cerca, na perspectiva das mais diferentes ciências (LIMA *et al*, 2015, p. 40)

A proposição da pesquisa, bem como o processo educacional decorrente, emana da minha própria atuação como professora do ensino público. Assim como postula Freire (1996, p. 77), compreendo que “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Reconheço a relação complexa e contraditória entre educação e sociedade, e os limites em que se esbarram a prática docente frente a diversos condicionantes sociais, mas também visualizo seu potencial transformador. É por isso que tais inquietações, percebida na imersão da realidade, não me param, mas me fazem querer mover.

Como elucidada Lima *et al* (2015), para que estas inquietações se constituam como referências na construção de novos saberes, é necessário organizar de maneira científica as diferentes possibilidades de aproximação com a realidade. Para as autoras, entender o movimento das etapas de uma pesquisa – início, meio e fim – permite prever decisões significativas para o êxito do processo investigativo, considerando a reflexão sobre a natureza e amplitude do estudo, mas também, as condições objetivas de concretização da pesquisa.

Nessa direção, traçar um percurso metodológico é tarefa importante para a caminhada de uma investigação. Conforme atentam Ghedin e Franco (2011):

Fazer pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter implicitamente político e aos produtos da pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 106).

Ainda conforme o autor e a autora, o método não define a rota, mas indica a direção, é perspectiva, escolha que possibilita a pesquisa e o conhecimento científico (GHEDIN; FRANCO, 2011). Nesse sentido, o trabalho aqui desenvolvido se caracteriza enquanto pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-formação.

Ao trazerem em seu trabalho um olhar sobre a constituição conceitual e política da pesquisa-formação, Longarezi e Silva (2013) são contundentes ao afirmarem que não é qualquer tipo de pesquisa que pode ser praticada com o propósito de agenciar formação, mas sim, aquelas que “possibilitem uma participação efetiva dos professores nas atividades realizadas, que apresentem uma flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação do que coletar dados” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216). Nesse delineamento, a formação se conduz diante da proposição de situações em que os/as próprios educadores/as, sujeitos da pesquisa, possam desenvolver reflexões e produzir saberes sobre suas práticas, articuladas com as teorias educacionais.

É notório o caráter emancipatório que assume quando aliadas pesquisa e educação enquanto elementos desencadeadores de processos formativos crítico-reflexivo. Conforme Longarezi e Silva (2013), sob essa perspectiva é preciso compreender:

...a formação do sujeito não o reduzindo a objeto, recusando a aprendizagem que não permita transformação e vivências práticas, que não chame o indivíduo para participar de seu processo e não permita trocas entre os saberes e a busca pelo novo. Isso vale tanto para o professor, quanto para o estudante, quebrando dicotomias e superando a lógica estabelecida (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216).

Concordando com o que defendem os/as autores/as, a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e de mudança efetiva nas práticas educativas, se distingue por ser uma metodologia de pesquisa em que todas/os as/os interlocutores envolvidos participam ativamente da sua construção, em que suas vozes são ouvidas, consideradas, não apenas como registro para análise de dados, mas como parte elementar da tessitura da investigação.

Argumentando acerca dos diferentes pontos de vistas da pesquisa-formação inserida no campo do desenvolvimento docente, Ximenes, Pedro e Corrêa (2022) evidenciam que esta tem sido empreendida de várias formas e com distintas intencionalidades, visando a formação e emancipação dos sujeitos, onde a produção do conhecimento está implícita à reflexão permanente do fazer pedagógico, fundamentado na unidade teoria-prática (XIMENES; PEDRO; CORRÊA, 2022).

Por esse espectro, o lugar que ocupa os sujeitos interlocutores da pesquisa e a forma como se configura a relação com o/a pesquisador/a, é entendida na mesma compreensão que postulam Ximenes, Pedro e Corrêa (2022):

...ao se realizar pesquisas com professores, é importante considerá-los como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisadores e participantes da pesquisa e contribuindo para a reflexão crítica-colaborativa sobre a sua prática docente, bem como os limites e possibilidades dos diversos condicionantes engendrados no seu trabalho (XIMENES; PEDRO; CORRÊA, 2022, p. 5).

Portanto, a escolha pela pesquisa-formação se dá no sentido de que não se intenciona desenvolver um trabalho “sobre” as escolas ou “sobre” as/os professoras/es, mas sim, “com” a escola, “com” as/es professoras/es, pois também estou imersa nessa realidade, sou parte integrante do universo pesquisado, como pesquisadora e também como professora.

Assim como destaca Franco (2005), esse tipo de pesquisa requer um outro posicionamento frente ao conhecimento. Não há espaço para neutralidade, uma vez que se busca, ao mesmo tempo, conhecer a realidade que se pesquisa, mas também intervir, aqui especificamente, desencadeando processos formativos que promovam a educação das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas por meio da literatura infantil que tematiza a cultura africana e afro-brasileira.

Partindo desse movimento metodológico de pesquisa-formação, em diálogo com o lócus de investigação, é que se constituiu a proposta do produto educacional desenvolvido sob o título “*Afroliteramento: ciclo de formação para a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira*”. Com isso, foi planejado cuidadosamente, estabelecendo critérios de participação, delimitação dos dias e horário dos encontros, como também sua duração, conteúdo programático, professoras convidadas, ação que, entre outros sentidos, está em consonância com o que orienta o Parecer CNE/CP n.º 03/04, quando diz que educação para as relações étnico-raciais não pode se dar de maneira improvisada. Nos tópicos seguintes, serão

contextualizados o lócus e sujeitos participantes da pesquisa, como se estruturou o ciclo de formação e todo o processo investigativo-formativo vivenciado nos encontros realizados.

4.2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: LÓCUS E SUJEITOS PARTICIPANTES

Antes de iniciar a descrição do lócus da investigação e traçar o perfil dos interlocutores da pesquisa, é relevante mencionar que uma pesquisa-formação também envolve as características da imprevisibilidade e flexibilidade. Ao desenvolver em seu trabalho o conceito de criação como rede em processo, Salles (2006) aponta como característica marcante a dinamicidade. Embora esteja falando da criação artística, a ideia também pode ser pensada para o processo formativo aqui proposto, uma construção dinâmica que, em diferentes momentos, teve sua rota modificada e repensada diante das circunstâncias imprevisíveis colocadas, que exigiram escolhas flexíveis no trilhar do percurso.

A princípio, o ciclo de formação seria direcionado a professores/as do 2º ano do ensino fundamental, vinculados/as à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Redenção/CE, devido à minha própria aproximação com esse espaço de atuação, uma vez que foi percebida, sobretudo durante as formações municipais, a ausência da temática a que este trabalho se debruça. Mas com o avanço das leituras teóricas, o conhecimento de experiências semelhantes e o permanente diálogo com a orientadora, que se optou por firmar um acordo de colaboração entre pesquisadora e a escola em que atuo profissionalmente para propor o ciclo de formação.

Assim, o lócus da presente pesquisa se tornou a EMEIEF Cecília Pereira, pertencente à rede pública municipal de ensino de Redenção, na região do Maciço de Baturité, Ceará. Fica localizada no centro do distrito de Antônio Diogo, cerca de 10 km distante da sede do município, zona urbana. A escola atende ao público dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, 6 a 14 anos, funcionando nos turnos manhã e tarde, possuindo em torno de 508 alunos/as matriculados/as, provenientes de diferentes áreas do distrito, distribuídos nas 18 turmas ofertadas pela instituição.

Em parceria com a instituição, o ciclo de formação foi ofertado para todos/as os/as profissionais vinculados à escola e que demonstrassem interesse em participar, ocorrendo nos meses de outubro e novembro, no período noturno, *online* via *Google Meet*¹². Não restringir as

¹² *Google Meet* é um serviço gratuito de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Fonte: <https://canaltech.com.br/apps/o-que-e-o-google-meet/>.

inscrições apenas as/os docentes do estabelecimento de ensino, também foi uma escolha pensada e planejada, uma vez que a escola se constrói diariamente com o trabalho de todas/os aqueles que a compõem, e são atravessados, em maior ou menor grau, pelo que nela acontece. Com essa decisão, mais pessoas que partilham o dia a dia da educação, dentro ou fora da sala, poderiam ser atingidas e convidadas a vivenciar o processo formativo.

No entanto, a divulgação das inscrições ganhou um certo alcance e outros profissionais ligados à educação, de outras escolas do município, como também de cidades adjacentes e até mais distantes, estudantes de graduação, da UNILAB e IFCE, manifestaram o desejo de realizar o ciclo de formação.

Como já mencionado na abertura do tópico, a criação da pesquisa, especialmente do Produto Educacional que dela emerge, é marcada pelas situações imprevisíveis que foram surgindo enquanto o processo foi vivido, permeado de dinamismo e mudanças. Foi uma boa surpresa saber que mais pessoas se interessavam em fazer parte do ciclo formativo, pois confirmava para mim, enquanto pesquisadora, a demanda de se construir e ofertar propostas com esta e, mais que isso, particularmente reafirmava, agora como pessoa envolvida em uma causa, o compromisso que assumi com a construção de uma educação antirracista.

Diante do exposto, foi decidido ampliar o perfil para participar do ciclo de formação e as inscrições se estenderam a professores/as da educação básica, estudantes de licenciatura e demais profissionais que exercem algum tipo de vínculo com a educação. Foram recebidas o total de 36 inscrições, distribuídas em diversas categorias: docentes das três etapas de atuação do ensino básico, gestores de escolas, discentes de licenciaturas como pedagogia e letras e estagiários/as da educação inclusiva, situados em diferentes regiões, a maioria do próprio município de Redenção, mas também de outras cidades do Maciço, como Acarape, Baturité, Capistrano, Itapiúna, e mais distante, como Tianguá.

Com o ciclo de formação em decurso, houveram significativas mudanças no quadro de participantes. Um considerável número de pessoas inscritas não conseguiu participar de fato, por distintos fatores, dos quais levanto algumas hipóteses para refletir. Embora o curso tenha sido planejado para acontecer de forma online, objetivando garantir e facilitar a participação, lembramos que devido ao contexto do período pandêmico em que ficamos expostos de maneira prolongada a esse modo de interação, pode ter ocorrido uma certa saturação de propostas como esta, causando desistências. O período noturno foi escolhido pensando especialmente no turno de trabalho de professores/as, no entanto, como houve inscrições de graduandos/as de licenciaturas, sobretudo da UNILAB, é possível ter acontecido um choque de horários, inviabilizando a presença de participantes. Por fim, o próprio contexto profissional a que

estamos submetidos: altas demandas de trabalho em condições precárias de atuação, além de acarretar adoecimento físico e mental, desmotiva os/as profissionais da educação a darem prosseguimento em sua formação contínua.

Findamos o ciclo de formação com 9 participantes, considerando a frequência e assiduidade nos encontros. Embora bastante aquém do número de inscritos, o coletivo que se formou foi bastante sólido, com participantes de fato comprometidas com o processo formativo, que demonstraram envolvimento com as discussões propostas, refletindo sobre suas práticas educativas e as possibilidades de transformação. Assim, cabe traçar o perfil das 9 participantes que, aqui no trabalho, também ocupam lugar de autoria e protagonismo.

Da análise dos perfis das participantes que compõem o coletivo, podemos verificar algumas informações:

- Todas as participantes são do sexo feminino, situadas nos locais de atuação: Redenção, sede e distrito de Antônio Diogo; Baturité, sede e região da Serra do Evaristo (comunidade quilombola); Fortaleza; Capistrano.
- Das 9 participantes, 5 atuam como professoras: 1 na educação infantil da rede privada; 1 no ensino fundamental, anos iniciais e finais da rede pública; 3 no ensino fundamental, anos iniciais da rede pública.
- Das 9 participantes, 4 são discentes de licenciaturas em instituições públicas federais: 2 estudantes de Letras no IFCE; 1 estudante de Pedagogia na UNILAB; 1 estudante de Letras na UNILAB, que também atua como estagiária da educação inclusiva.

A descrição mais detalhada do grupo formado revela elementos relativos à formação inicial das participantes, bem como o contexto de atuação profissional de onde partem suas práticas pedagógicas, evidenciando a diversidade presente no coletivo. As informações coletadas também apresentam relações com o cenário nacional dos/as docentes no Brasil. Conforme apresenta o resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2021, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Darci Ribeiro (INEP), foram registrados no país pouco mais de 2 milhões de professores/as, sendo a maioria, cerca de 62,7% atuante no ensino fundamental. As etapas da educação infantil e ensino fundamental são compostas majoritariamente por docentes do sexo feminino, 96,3% e 88,1%, respectivamente.

contribuição de professoras convidadas que prontamente aceitaram participar da proposição, agregando nas discussões teóricas e somando com suas significativas reflexões.

Para fins de organização didática, os encontros se dispuseram no seguinte esquema: acolhida, exposição dialogada da temática com apoio das referências teóricas, vivência com a temática e avaliação do encontro. A frequência foi coletada por assinatura em formulário disponibilizado durante o estudo.

Contou com estratégias metodológicas que buscaram possibilitar o pensamento crítico e viabilizar a ação formativa, tais como:

- Rodas de conversa partindo das referências bibliográficas;
- Perguntas geradoras para provocar a reflexão e a partilha de experiências;
- Vivências grupais que aproximaram o coletivo;
- Leituras coletivas de livros infantis;
- Análises dos enredos literários, bem como a composição das ilustrações;
- Exibição de vídeos envolvendo os temas abordados;
- Produção de práticas pedagógicas no aplicativo *Jamboard*¹⁵;

Os encontros produziram material empírico que se tornaram dados da pesquisa e foram apreendidos através das anotações da própria pesquisadora, além dos registros fotográficos e dos materiais construídos para os encontros, tais como as apresentações em slides e, nos encontros, as propostas pedagógicas a partir dos livros infantis apreciados.

Ao longo do ciclo de formação, foi possível perceber a partilha dialógica sendo tecida no movimento do coletivo, mediada não somente pelas trocas de experiências profissionais no espaço da educação, mas também da própria trajetória pessoal que tantas memórias carregam, aspectos da construção de nossa identidade pessoal e profissional revelam, e que são particularmente estimadas no debate aqui empreendido acerca da educação das relações étnico-raciais.

Os novos sentidos produzidos sobre a docência e, conseqüentemente, a ampliação dos horizontes para a criação de práticas pedagógicas diferenciadas, empenhadas com a viabilização de uma educação antirracista, que promove a transformação da realidade e emancipação dos sujeitos, indicam que o ciclo de formação se constituiu como uma “situação social propícia ao desenvolvimento docente” (XIMENES; PEDRO; CORRÊA, p. 21, 2022),

¹⁵ É um quadro branco digital e interativo desenvolvido pelo Google, que pode ser editado de forma colaborativa, através do compartilhamento com outras pessoas e acessado por diferentes dispositivos conectados à internet. Fonte: <https://getedu.com.br/2021/01/31/google-jamboard-o-quadro-interativo-para-a-sua-sala-de-aula/>

contribuindo para a resignificação de saberes já construídos, como também para a elaboração de novos saberes.

4.4 AFROLITERAMENTO: CICLO DE FORMAÇÃO PARA A LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Nesse tópico serão relatadas de forma minuciosa o desenvolvimento de cada módulo realizado, expondo elementos relativos ao percurso metodológico, assim como a descrição crítica do processo até sua conclusão. Cabe salientar que as temáticas propostas não se esgotam, a escolha se deu por considerar as questões abordadas mais emergentes para os objetivos do trabalho.

4.4.1 Tessituras da memória: leituras literárias e a representação do ser negro/a

No encontro que inaugurou o ciclo de formação, foi apresentada às participantes inscritas a proposta da pesquisa, bem como a sua contextualização, evidenciando que a formação é o produto educacional de uma dissertação de mestrado, de caráter profissional. Logo abaixo, na figura 2, temos o *card* de divulgação do primeiro módulo do ciclo de formação:

Figura 2 – Card de divulgação do Módulo 1



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

O primeiro módulo também foi propício para a identificação do coletivo, onde se possibilitou conhecer o perfil do grupo e observar as características que nos aproximava a partir das apresentações individuais em que cada participante falava seu nome, se era professora/or ou professora/or em formação, área de atuação e as expectativas para o ciclo de formação. Um momento de perceber que o fio que nos ligava era a educação: de diferentes formas, todas/os ali presentes compartilhavam dessa realidade.

Assim, o movimento proposto de fortalecer o coletivo vai ao encontro do que discutem Ximenes, Pedro e Corrêa (2022). Ao tratarem da pesquisa formação, os/as autores/as atentam para a necessária partilha de interesses pessoais, profissionais e sociais comuns na constituição de um grupo, como também a disposição de refletir acerca da temática acordada seguindo os princípios do respeito mútuo e da qualificação do saber-fazer de cada pessoa envolvida, para que se possa alcançar uma formação de fato democrática, crítica, reflexiva, dialógica, viabilizada por e entre os pares

Neste módulo, tivemos como convidada a mediar nosso diálogo, a professora da área de Letras, Bruna Ataíde, vinculada à rede estadual de ensino público do Ceará, e também mestranda pelo PPGEF (UNILAB/IFCE). O encontro teve por objetivo discutir acerca da representação do ser negro/a em nossas leituras literárias, tendo como suporte teórico a pesquisa que desenvolvemos juntas no curso do mestrado. O artigo em questão teve por intuito identificar memórias sobre a presença e caracterização de personagens negros/as, na trajetória de leitura literária de professores de Ensino Médio de uma escola da região do Cariri cearense, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado com os/as educadores/as da instituição. Esta experiência serviu como mote para o módulo 1 do ciclo de formação.

Quadro 1 - Síntese do módulo 1

Título do módulo 1
Tessituras da memória: leituras literárias e a representação do ser negro/a
Textos de referência
LOPES, BA de L.; ALBUQUERQUE, ET de; SOUZA, AM da C. .; LIMA, A. Érika F. Tessituras da memória: leituras literárias e o ser negro pelo olhar de professoras de um colégio da região do Cariri-Ceará. Investigação, Sociedade e Desenvolvimento , [S. l.], v. 11, n. 1, pág. e13611124541, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24541
Vivência com a temática
Análise das ilustrações de livros infantis
Avaliação do encontro
Uma palavra para o encontro de hoje... (<i>mentimeter</i>)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A convidada iniciou nossa conversa a partir do termo utilizado no próprio tema do encontro: tessitura. Articulando os diferentes significados à construção de memórias, as participantes foram instigadas a pensar: como produzimos nossas memórias? Como são tecidas nossas memórias?

A Memória, no texto referência, é então entendida na perspectiva de Xavier, Fialho e Vasconcelos (2018, p. 89): “[...] as Memórias, quando evocadas, podem reluzir e traduzir uma imensidão de rastros, marcas e pontos que a escrita ofuscou e não se preocupou em registrá-los, ou por menosprezo preconceituoso da História oficial, ou por desconhecimento/irreconhecimento”. Nesse sentido, o que guardamos em memórias ou o que deixamos no esquecimento, desvelam no grande tecido da vida em que nossa própria história é costurada, as linhas por onde perpassam e nos formam como humanos.

Dando prosseguimento, as participantes também foram provocadas a compartilharem as suas memórias de leituras literárias, assim como proposto na investigação referência, a partir do questionamento: “nos textos literários que você leu, ao longo de sua vida, havia personagens negros/as?”. As respostas indicadas nos direcionam a dois caminhos a serem refletidos.

Parte das participantes afirmaram não recordar de personagens negros/as em suas leituras literárias, sobretudo da infância, apontando que as obras lidas estavam restritas principalmente ao universo dos contos de fadas. Assim como na pesquisa do texto referência, uma parcela significativa dos/as professores/as também não lembrava desses personagens.

Essa ausência pode ser compreendida a partir da contextualização historiográfica realizada por Gouvêa (2005, p. 84), quando descreve as produções literárias das duas primeiras décadas do século XX, em que se evidencia o apagamento do/a negro/a como reflexo da sua marginalização no período pós-abolição, em que este representava a marca da escravização que deveria ser esquecida, substituída pela nova ordem social fundamentada nos ideais de progresso e civilização. Assim, o/a negro/a era “um personagem quase ausente [...] mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial” (GOUVÊA, 2005, p. 83).

O segundo caminho, que nos leva às respostas das participantes, é a referência quase unânime dos/as personagens da obra amplamente conhecida de Monteiro Lobato, o Sítio do Pica-Pau Amarelo. As participantes fizeram menção principalmente as figuras do Saci Pererê e Tia Anastácia, que evidenciam a construção narrativa e estética em que estavam colocados personagens negros/as.

No movimento de realizar um breve histórico sobre o protagonismo de personagens negras/os na literatura infantil, Silva *et al.* (2020) chamam atenção para a ambiguidade presente nas obras produzidas por Lobato, especialmente na construção dos discursos e representação

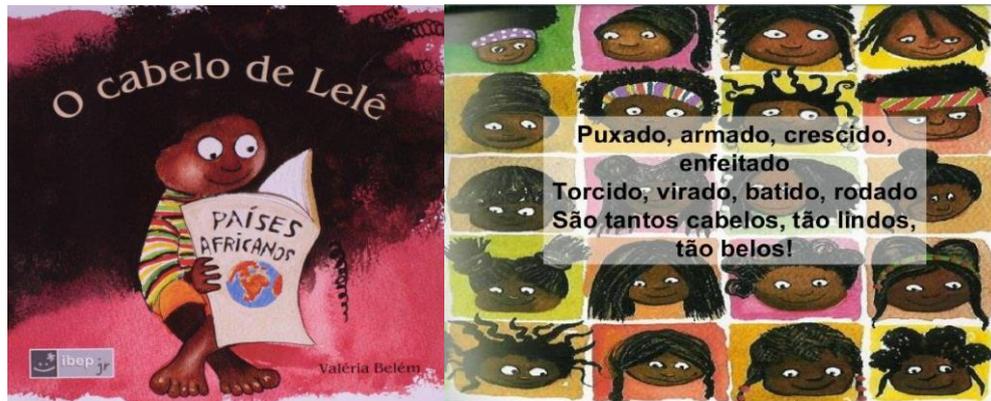
das personagens negras. Para as autoras, a literatura, assim como demais criações artísticas, tendem a espelhar os valores e ideologias da sociedade, nesse sentido, as obras lobatianas, vinculadas à mentalidade eugenista, pendem a refletir posturas de inferiorização dos seus personagens negros, como os mencionados pelas participantes, reforçando estereótipos comumente atribuídos a esta população em posições de subalternização e servilismo (SILVA *et al*, 2020).

Uma das participantes que relembrou os personagens da obra de Lobato, afirmou sobre a naturalização da construção desses/as personagens, pois quando assistia na infância, não enxergava a problemática, mas somente depois de já adulta e conhecedora da discussão é que passou a perceber as ideias racistas em torno da representação e narrativa das figuras do Saci e Tia Anastácia.

Após esse momento, partimos para a vivência com a temática, que foi mediado por mim, pesquisadora. Aproveitando o debate em torno da importância da criação, sobretudo imagética, dos/as personagens negros/as nos livros infantis, propus para o grupo a experiência de analisarmos duas obras, focando nas ilustrações apresentadas. O objetivo não era realizar a leitura na íntegra dos livros, mas observamos a representação das imagens. Os livros foram encontrados em formato digital e compartilhado em tela, por recurso disponibilizado pelo próprio *Google Meet*, para o coletivo.

As obras escolhidas foram “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém, “Uma princesa diferente?”, de Cristiane Sousa e “O baú ancestral: histórias de bisavó”, de Patrícia Matos. É necessário destacar que na escolha dos livros, optou-se por priorizar títulos que seriam mais facilmente acessados pelas professoras nos acervos da escola. Portanto, as duas últimas obras literárias mencionadas, pertencem a coleção Prosa e Poesia, do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, do programa estadual MAIS PAIC. A seguir, temos algumas imagens retiradas das obras e visualizadas pelo grupo.

Figura 3 – O cabelo de Lelê – Valéria Belém



Fonte: Google Imagens

Figura 4 – Uma princesa diferente? – Cristiane Sousa



Fonte: Google Imagens.

Figura 5 – O baú ancestral – Patrícia Matos



Fonte: Google Imagens.

Como argumenta Lima (2005), toda obra literária transmite mensagens não somente por meio do texto escrito, as imagens ilustradas igualmente possuem força na composição da trama e, especificamente se tratando de obras infantis, esse fator se potencializa, já que a leitura visual antecede a leitura textual. Ao observar as ilustrações que acompanham as narrativas literárias apresentadas, podemos perceber de que forma elas conversam com o enredo, se fortalecem ou empobrecem a história narrada.

A autora Silva (2021) atenta para a relevância das ilustrações ao evidenciar que sabemos da existência de livros infantis com narrativas potentes, mas que acabam perdendo seu caráter encantador pela representação de suas imagens. Aqui podemos fazer o paralelo com a obra representada na figura 3, pois embora o texto de Valéria Belém seja muito bem escrito, as imagens dessa edição não encaminham o/a leitor/a a criar uma identificação com a personagem, visto que as formas desenhadas são um tanto exageradas, descuidadas, como os traços dos olhos, o cabelo e os pés descalços.

No encontro, compartilhei com o grupo a experiência que tive com o livro em uma das regências que realizei no Programa Residência Pedagógica (PRP), onde as crianças da turma apresentaram uma rejeição com a personagem Lelê. Sempre que a mostrava, as crianças reagiam às ilustrações com espanto. De forma unânime, as participantes concordaram e apontaram as feições da personagem como problemática que, no lugar de aproximar, podem gerar um afastamento. Uma delas, a professora da educação infantil, também nos relatou que passou pela mesma situação com outra obra literária.

Já as obras demonstradas nas figuras 4 e 5 tendem a proporcionar outra experiência: os traços são mais delicados e esteticamente bonitos, há uma diversidade nas personagens, e elementos que se aproximam da realidade e possibilitam uma maior identificação, alguns deles apontados pelas participantes, tais como: a mochila que remete à escola, a rede, o animal de estimação, as capas coloridas e convidativas, assim como a apresentação de outras formas de realidade (figura 4) e a relação afetuosa com mãe e avó (figura 5).

Na avaliação do encontro, utilizamos a ferramenta *mentimeter*¹⁶ para a criação de uma nuvem de palavras a partir da solicitação “uma palavra para o encontro de hoje...”. O link foi enviado no chat e as participantes escreveram suas palavras, que formaram a nuvem a seguir:

¹⁶ Mentimeter é uma plataforma online, com planos gratuitos e pagos, para criação e compartilhamento de apresentações de slides com recursos interativos, como nuvem de palavras e questionários, que podem ser compartilhadas via Internet com seu público. Fonte: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/09/o-que-e-mentimeter-veja-como-funciona-e-como-criar-apresentacoes.ghtml>.

Figura 6 – Nuvem de palavras
Uma palavra para o encontro de hoje: Mentimeter



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Assim, finalizamos o encontro com a reflexão sobre quais memórias literárias desejamos que nossos/as alunos/as carreguem para suas vidas, reconhecendo o relevante papel que ocupamos enquanto professoras diretamente responsáveis também pelas memórias que cultivamos.

4.4.2 Possibilidades pedagógicas: *afroliteramento* em sala de aula

O segundo módulo do ciclo de formação teve por mediação a própria pesquisadora. Esse momento já estava previsto no cronograma, pois seria como uma oficina de propostas pedagógicas a partir de uma obra literária, mas seria o terceiro módulo. No entanto, precisou ser antecipado devido a um imprevisto pessoal de uma das convidadas e, por isso, se concretizou como nosso segundo encontro. A seguir, temos o *card* de divulgação do presente módulo.

Figura 7 – *Card* de divulgação do Módulo 2



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

O tema abordado no módulo teve por intuito apresentar o conceito de *afroliteramento* na prática, através de possibilidades pedagógicas pensadas a partir de um livro literário infantil. Como apoio teórico, tivemos o documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que possibilitou revisitar a Lei n.º 10.639/03, onde se ampara e emerge todo o desenvolvimento desta pesquisa.

No quadro 2, evidenciamos uma síntese do encontro de formação.

Quadro 2 - Síntese do módulo 2

Título do módulo 2
Possibilidades pedagógicas: <i>afroliteramento</i> em sala de aula
Textos de referência
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica . Brasília: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.
Vivência com a temática
Possibilidades pedagógicas para a sala de aula
Avaliação do encontro
Quais possibilidades você acrescentaria?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Para inaugurar o encontro, a acolhida das participantes foi realizada com um poema de Conceição Evaristo, intitulado “Do velho ao Jovem”, interpretado em vídeo pelas irmãs Helena e Eduarda, as Pretinhas Leitoras¹⁷. Segue abaixo, na íntegra, o poema:

Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.

Na face do jovem
o frescor da pele
e o brilho dos olhos
são dúvidas.

Nas mãos entrelaçadas de ambos,
o velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas explodem.

O que os livros escondem,

¹⁷ Projeto de incentivo a leitura criado pelas irmãs gêmeas, que tem em vista incentivar o diálogo entre pares através da literatura negra e suas vivências, apresentando os livros como uma alternativa à realidade de violência e exclusão das pessoas nas periferias e favelas do Rio de Janeiro. Fonte: https://wikifavelas.com.br/index.php/Pretinhas_Leitoras

as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história.

Infinitas são as personagens...
Vovó Kalinda, Tia Mambene,
Primo Sendó, Ya Tapuli,
Menina Meká, Menino Kambi,
Neide do Brás, Cíntia da Lapa,
Piter do Estácio, Cris de Acari,
Mabel do Pelô, Sil de Manaíra,
E também de Santana e de Belô
e mais e mais, outras e outros...

Nos olhos do jovem
também o brilho de muitas histórias
e não há quem ponha
um ponto final no rap.

É preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora...
(Conceição Evaristo, 2008)¹⁸

O poema de Evaristo nos remete a um dos elementos principais do debate do encontro anterior, a memória, aqui entendido pela autora como as experiências do velho, representadas pelas rugas, que pode não exercer o poder da escrita, mas tem o poder das palavras, retomando, assim, o significado da tradição oral (FERREIRA, 2010). Já o desfecho do poema, pode nos referir ao registro escrito, forma que sua “escrevivência”, por exemplo, encontra de se eternizar.

Nosso diálogo partiu do texto oficial da Lei n.º 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Nesse início de conversa, aproveitei para dar ênfase à compreensão de que a promulgação dessa legislação é, sobretudo, uma conquista do Movimento Negro que, como aponta Cavalleiro (2006), sempre percebeu a educação como potencial instrumento de efetivação das reivindicações da população negra.

A implementação dessas políticas públicas e demais ações institucionais como resposta do Estado, revelam o lugar de protagonismo desse movimento social como um “ator político e educador”, que sistematiza e articula os diferentes saberes emancipatórios produzidos por negros e negras, visando a construção da sociedade e da educação como espaços/tempos

¹⁸ Retirado do artigo de Ferreira (2010).

mais democráticos e igualitários, não somente para a população negra, mas para todos/as (GOMES, 2017, p. 38).

Retomando o exercício de recorrer às nossas memórias, motivei as participantes a contribuírem com o debate a partir da questão: “no seu percurso escolar, a Lei n.º 10.639/03 esteve presente de que forma?”. O questionamento foi lançado visto que a lei se encaminha para completar os seus 20 anos de implementação, mas a chegada de conhecimentos que não sejam de matriz europeia, ainda é marcada pela resistência no espaço escolar, tornando desafiadora sua plena aplicação (ALCANFOR, 2022).

Considerando a faixa etária das participantes no período em que atravessavam o ensino básico, a lei já estava em vigor. Mesmo assim, a maioria das participantes não recordou de experiências escolares que pudessem estar relacionadas ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. As graduandas da UNILAB mencionaram ter tido vivências relativas à lei já na universidade. Uma das participantes lembrou uma única ação experimentada que ocorreu na escola envolvendo a “África”.

Seguimos a conversa com a reflexão acerca das condições não favoráveis à concretização da lei, tais como: liturgia escolar, cobrança por resultados em avaliações externas, precarização do trabalho docente, ausência de formação específica para a temática e a pedagogia do evento, que seria o tratamento da questão de maneira eventual.

Uma das participantes, professora do ensino fundamental, mencionou a importância do ciclo de formação, por também perceber essa ausência de formação de professores/as voltadas para as relações étnico-raciais. A estudante do curso de Pedagogia destacou que a pedagogia do evento é a que mais se nota nas escolas, com esse conhecimento aparecendo somente em datas comemorativas, como o Dia do “Índio” e o Dia da Consciência Negra, de maneira muito superficial que, muitas vezes, no lugar de contribuir com o debate, apenas reforça estereótipos.

Na sequência, direcionei o diálogo evocando mais uma vez a posição que ocupamos enquanto professoras, nosso fazer docente como uma forma de intervir no mundo (FREIRE, 1996) e a escolha pela literatura como caminho para concretizar essa intervenção. Instiguei as participantes a pensarem: “que lugar exerce a leitura em nossas vidas? Que literatura temos consumido e apresentado para nossos/as alunos/as?”. A graduanda de letras da UNILAB compartilhou com o coletivo que já teve mais fortemente o hábito de ler, mas que, atualmente, consome com mais frequência textos acadêmicos e que gostaria de ter mais tempo para realizar outras leituras. Já a estudante de pedagogia afirmou que tem se empenhado em ler livros de literatura de autoria negra e feminina.

Nesse sentido, apresentei o conceito de *afroliteramento* como prática pedagógica transdisciplinar, que parte de obras literárias africanas ou afro-brasileiras, vivenciada por estratégias de ensino-aprendizagem que partilham contextos socioculturais de leitoras e leitores, em suas diversidades étnico-raciais, no ambiente escolar. Com base nessa explanação, encaminhei a vivência com a temática apresentando possibilidades pedagógicas a partir da obra literária “O mundo no Black Power de Tayó” de Kiusam de Oliveira, ilustrado por Taísa Borges. A escolha se deu, sobretudo, pela autoria de Kiusam, que vem se destacando no cenário das produções literárias infanto-juvenis, com suas ricas contribuições ao que tem chamado de “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil”, com obras premiadas, que pautam em suas narrativas os debates sobre relações étnico-raciais e de gênero, inclusão e diversidade em uma linguagem acessível a todos os públicos.

Algumas participantes do nosso grupo já conheciam a autora. Uma delas, a estudante de Pedagogia, partilhou que já havia participado de uma oficina com a autora e, na oportunidade, ela destacou que suas obras versam sobre o cotidiano das crianças, que sua escrita parte daí. Podemos encontrar um pouco mais sobre o que compartilhou a participante, no trabalho da própria escritora em que aprofunda a proposta que desenvolve:

A literatura que proponho Negro-Brasileira do Encantamento está ligada às infâncias, às crianças que precisam se encantar pelos próprios corpos negros apesar de se sociabilizarem em contextos violentos e racistas. Acredito que uma história bem narrada a partir de personagens que retratem histórias reais vivenciadas nos cotidianos infantis de todas as crianças, negras e não-negras – são fundamentais para a elevação da autoestima e promoção do bem-estar físico, mental, psíquico e espiritual de todas as crianças. Também, característico dessa literatura fornecer referenciais instrumentais e simbólicos para que as crianças negras consigam combater o racismo, fundamentações que só quem é negro pode ser capaz de compartilhar (OLIVEIRA, 2020, p. 10)

A obra escolhida narra a história de Tayó, uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado *black power*, enfeitado das mais diversas formas. A autora apresenta uma personagem cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe, que dizem que seu cabelo é “ruim”. Com esse enredo, transforma o enorme cabelo crespo de Tayó numa metáfora para a riqueza cultural de um povo e para a riqueza da imaginação de uma menina sadia.

A leitura foi realizada na íntegra para as participantes por meio do livro físico que, ao final, não esconderam o encantamento com a obra manifestado no chat. Após esse momento, convidei o grupo a analisar, com base em nossas discussões anteriores, a narrativa lida e alguns

pontos foram elencados: as ilustrações do livro que são muito bem elaboradas, com traços que fogem do comum e apostam em cores vivas e fortes; a relação afetuosa e amorosa que Tayó tem com sua mãe, evidenciada no enfeitar dos cabelos e quando a nomeia de rainha; elementos familiares às crianças, como a idade de Tayó e o espaço da escola; a personagem forte e empoderada, que combate o ato racista que sofre; pontos significativos observados que podem gerar uma identificação do/a leitor/a com a história.

Em seguida, apresentei algumas possibilidades pedagógicas que podem ser conduzidas a partir da leitura e que objetivam fortalecer o que as obras já carregam em suas narrativas. A primeira proposta apresentada foi a boneca negra, que pode ser utilizada tanto como recurso na contação de história, sendo apresentada como a personagem, ou a produção de bonecas Abayomi¹⁹.

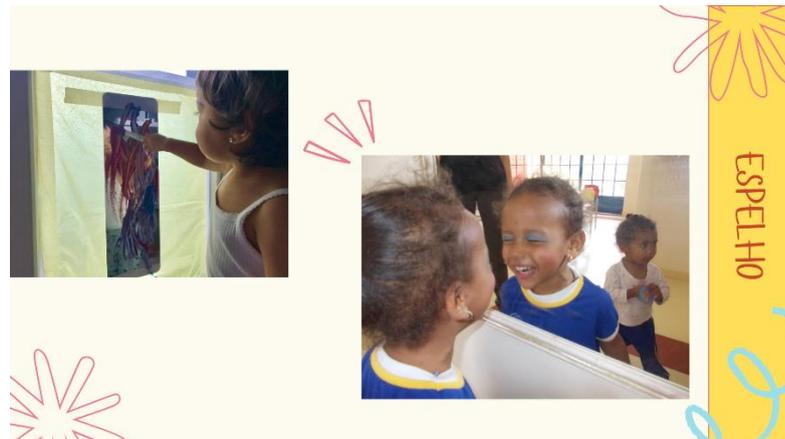
Figura 8 – Boneca negra



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A segunda proposta foi também um recurso: o uso do espelho. A personagem é uma menina que tem orgulho e valoriza seus traços, reconhecendo-os como herança de seu povo. A intenção com o espelho é de que as crianças também realizem o exercício de visualizarem a si próprias, reconhecer e amar suas características como cabelos e cor da pele, uma forma de também fortalecer a construção da identidade e autoestima, assim como Tayó.

¹⁹ Feita de retalhos, sem uso de cola ou linha, dando um novo destino a materiais que se tornariam lixo, as abayomis, nome de origem iorubá que significa “meu presente”, foram criadas em 1987, pela artesã maranhense Lena. A boneca se tornou um relevante instrumento capaz de fomentar elementos de matriz africana na educação formal. Fonte: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>.

Figura 9 – O espelho

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

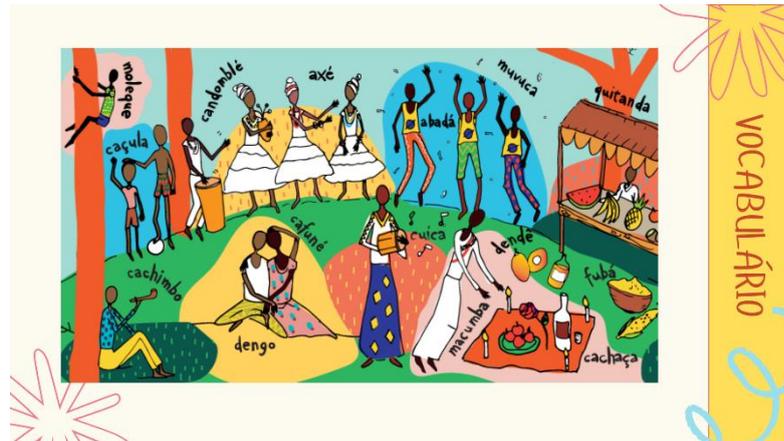
Por meio da produção de um autorretrato, a terceira proposta também se relaciona com a identidade e como as crianças se percebem. Nessa atividade é importante oferecer materiais didáticos como lápis de cor ou giz de cera com diferentes tons de pele, para que se desconstrua a ideia da existência de um lápis cor de pele universal, contribuindo com o autorreconhecimento.

Figura 10 – Autorretrato

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A quarta e última proposta foi a composição de um banco de palavras de origem africana. No enredo, aparecem algumas palavras de origem iorubá, como o nome da personagem Tayó. A sugestão é que se realize uma pesquisa acerca de outras palavras do nosso vocabulário que tem sua origem no continente africano e se construa coletivamente um banco de palavras. A proposta também pode contribuir no processo de alfabetização dos/as alunos/as.

Figura 11 – Vocabulário



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

As participantes interagiram com as propostas apresentadas, demonstraram bastante entusiasmo e o desejo de colocar em prática as possibilidades pedagógicas. Encerramos o encontro com o horário bem adiantado e, por isso, a avaliação ficou como exercício de reflexão pessoal, sobre quais outras direções a obra literária poderia encaminhar.

4.4.3 Decolonialidade na literatura infantil e juvenil

Como mencionado anteriormente, o cronograma de módulos teve que passar por modificações e agora, sim, no terceiro encontro pudemos ter como convidada a conduzir nossa roda de conversa a professora Dra. Lucilene Alcanfor, vinculada ao Instituto de Humanidades e Letras da UNILAB, Campus Malês/BA. Atualmente, a professora pesquisadora tem se debruçado em seu pós-doutorado a analisar a produção e circulação literária infantil e juvenil dentro da perspectiva historiográfica e decolonial. Logo abaixo visualizamos na figura 12, o *card* de divulgação do terceiro módulo, enviado no grupo de *Whatsapp*.

Figura 12 – Card de divulgação do Módulo 3

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

O tema do encontro buscou discutir como tem se caracterizado a literatura infantil e juvenil a partir da promulgação das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, bem como refletir sobre os critérios importantes que devemos considerar na seleção dos livros que oferecemos a nossos alunos/as. O encontro se apoiou teoricamente nos resultados parciais da pesquisa em andamento da convidada, em artigo onde apresenta um levantamento de obras infantis e juvenis publicadas por editoras brasileiras entre 1982 e 2022, que abordam a representação e o protagonismo de sujeitos e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O resumo está apresentado a seguir.

Quadro 3 - Síntese do módulo 3

Título do módulo 3
Decolonialidade na literatura infantil e juvenil
Textos de referência
ALCANFOR, L. R. Epistemologias decoloniais na produção literária infantil e juvenil: o direito à história. In: XXVI Encontro Estadual de História. Anais eletrônicos. São Paulo: ANPUH, 2022, p. 1-15. Disponível em: https://www.encontro2022.sp.anpuh.org/resources/anais/17/anpuh-sp-eeh2022/1666640909_ARQUIVO_a4d7dbd78eb0d1d02223ec64572212eb.pdf .
Vivência com a temática
Leitura e análise de obras infantis
Avaliação do encontro
A partir da livre expressão das participantes em partilhar o que aprenderam

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Para o começo de conversa, a professora convidada partiu de interrogações relativas a situações do cotidiano profissional docente: “Como escolho um livro de literatura para ser lido com meus alunos? Quanto tempo da semana é reservado para a leitura literária? Sua escola dispõe de um acervo de livros infantis e juvenis? Que tipo? A literatura é utilizada como um tema gerador para trabalhar outros conteúdos curriculares?”. Com as perguntas lançadas, seguimos o momento ouvindo as contribuições das participantes, a partir das reflexões em torno do que vivenciam diariamente e como estabelecem essa relação entre literatura e a sala de aula.

A professora da educação infantil, por exemplo, compartilhou os desafios que enfrenta por estar imersa no contexto do ensino privado. Ela mencionou que como nestas instituições há parceria com editoras, tanto para materiais didáticos como paradidáticos, os títulos literários já são previamente definidos e que ela não tem liberdade de escolher outras obras para serem trabalhadas no espaço de ensino, impondo muitas limitações em seu fazer docente.

Outra professora, atuante no ensino fundamental, elucidou as ocasiões em que a literatura se faz presente na sua rotina pedagógica. Ela comentou que uma vez por semana tem o momento literário, o qual é um projeto da escola onde todas as turmas são contempladas, em que leva os/as alunos/as para a biblioteca e lá acontece a leitura de algum livro infantil escolhido pela responsável do espaço. Compartilhou também que é comum acontecerem contações de histórias, conduzidas pelas professoras, no pátio para toda a escola e que é uma experiência muito bacana.

Aproveitei o ensejo para compartilhar do que vivencio também como docente e comentei como a cobrança pelos resultados na avaliação externa, já que a turma em que estou inserida é uma turma avaliada, estava afetando de maneira prejudicial o meu tempo pedagógico, que vinha sendo ocupado por atividades relativas às habilidades exigidas, e as leituras literárias perdendo cada vez mais seu espaço e como isso me causava um sentimento de frustração.

Diante das colocações, a mediadora comentou como as situações relatadas demonstram a perda da autonomia do/a professor/a, seja na privação da escolha dos livros literários a serem lidos para/pelos alunos/as, seja no cerceamento do tempo dedicado à apreciação da leitura literária e como impactam na implementação do que prevê as DCNERER. A professora indicou, como forma de superar esses impasses, a busca pelo amparo legal para a realização das práticas.

A convidada prosseguiu o debate provocando a reflexão sobre os elementos que devem ser ponderados na escolha das obras literárias que apresentamos em sala de aula. Assim como discutimos nos diálogos anteriores, ela destacou a relevância da construção imagética

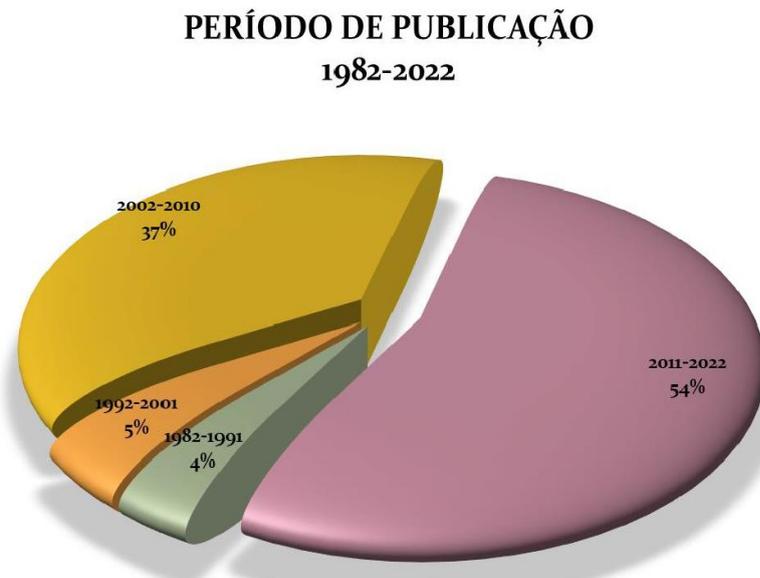
dos/as personagens e enredos que retratem a história de sujeitos e culturas que estiveram historicamente a margem do currículo escolar, possibilitando sua voz e visibilidade na construção de outras narrativas (ALCANFOR, 2022).

Nesse sentido, apresentou a perspectiva adotada em sua pesquisa, de Literatura Decolonial, a caracterizando como: uma literatura com base nas matrizes epistêmicas e curriculares das leis n.º 10.639/03 e 11.654/08; que combate o racismo epistêmico; que dá positividade e visibiliza as culturas que foram marginalizadas e estigmatizadas no processo histórico moderno; que não está restrita a “pedagogia do evento” (ALCANFOR, 2022).

O último ponto elencado, rememorou as participantes a discussão que havíamos empreendido sobre como as ações em torno dessas legislações têm se restringido a momentos pontuais durante o ano e não se concretizado de forma elementar no currículo das escolas, sendo as temáticas abordadas de maneira caricata, estereotipada, superficial, uma vivência partilhada pela maioria das professoras.

Na sequência, a mediadora expôs os resultados parciais do levantamento realizado nos acervos digitais editoriais das produções literárias infantis e juvenis, tendo como recorte temporal obras publicadas a partir de 1980 até os dias atuais, considerando também os temas abordados e a autoria. Até o momento foram analisados 265 títulos infantis e juvenis, catalogados em seis grupos temáticos: 1) culturas e mitologias africanas; 2) culturas e mitologias afro-brasileiras; 3) culturas e mitologias indígenas; 4) literatura negro afetiva; 5) relações étnico-raciais; 6) biografia e memória (ALCANFOR, 2022).

Figura 13 – Gráfico com o período das publicações – 1982-2022



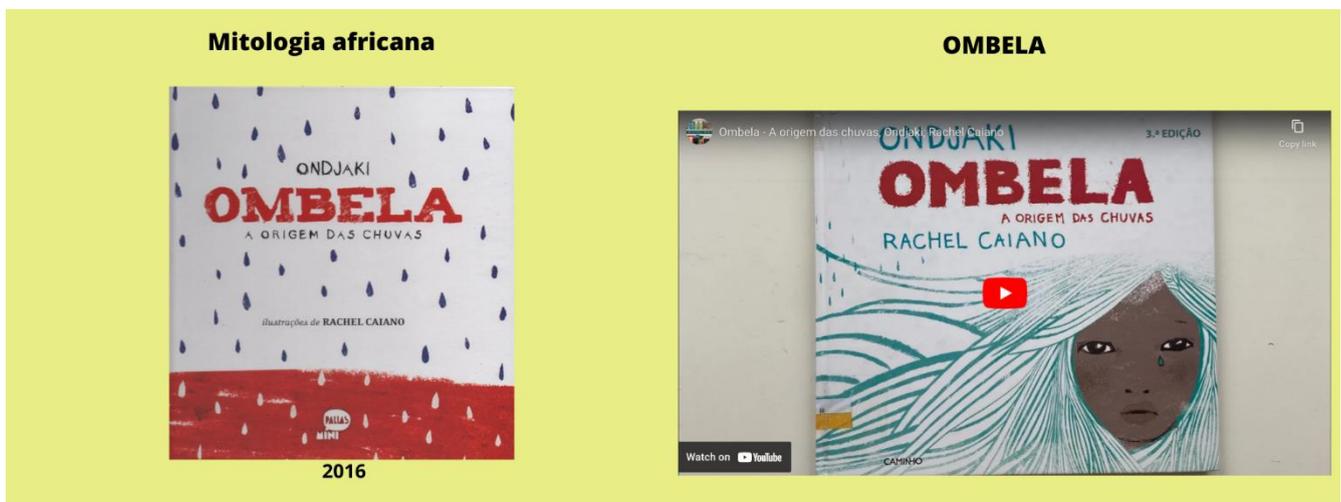
Fonte: ALCANFOR (2022).

Conforme a mediadora apresentou no gráfico ilustrado na Figura 13, dentre as mais de 200 obras catalogadas no decorrer das últimas quatro décadas, é possível observar que o período de 1982 a 1991 e 1992 a 2001, o fluxo de publicações referentes às temáticas elegidas para análise é bem tímido. Esse percentual se amplia sobremaneira no intervalo de tempo de 2002 a 2010, permanecendo crescente na última década que vai de 2011 a 2022, período que concentra mais da metade da produção editorial (ALCANFOR, 2022). A professora pesquisadora atentou para o fato de que o aumento gradativo das obras literárias, é impulsionado sobretudo pela promulgação das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, que significativamente abriram os horizontes para que mais produções que retratassem a História e Cultura das populações negra e indígena tomassem seu lugar de protagonismo.

Dando continuidade ao encontro, a convidada propôs como vivência com a temática a apreciação e análise de algumas obras literárias que compõem o banco de livros catalogados distribuídos nos distintos grupos temáticos. A primeira obra apresentada se insere no grupo temático das culturas e mitologias africanas e se intitula “Ombela” do escritor angolano Ondjaki, com ilustrações de Rachel Caiano.

A narrativa da obra literária aborda o mito angolano sobre a origem das chuvas e nos conta sobre a deusa Ombela, que aprendeu a fazer chuvas com suas lágrimas. Apreciamos a leitura do livro na íntegra por meio de vídeo reproduzido pela mediadora. Ao fim da reprodução, as participantes expressaram no chat os sentimentos despertados pela narrativa que trata de forma tão sensível e poética esse fenômeno da natureza.

Figura 14 – Ombela



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

No diálogo pós-leitura, alguns elementos sobre o livros foram ressaltados pelo grupo: a humanização das nossas emoções retratadas na conversa de Ombela com seu pai, que a ensina que podemos chorar de tristeza e de alegria, e que isso é parte do ser humano; a explicação mítica da existência de água doce e água salgada por conta das lágrimas de Ombela, que certamente podem despertar o interesse dos/as pequenos/as leitores/as nessa fase em que a curiosidade é bastante aguçada; a aproximação com a realidade ao retratar um fenômeno natural tão presente no cotidiano.

A segunda obra lida se classifica no grupo temático das culturas e mitologias indígenas, intitulada “O tupi que você fala” do autor brasileiro Claudio Fragata, ilustrado por Mauricio Negro. A trama literária retrata a influência das línguas étnicas na cultura brasileira, trazendo as palavras de origem indígena que fazem parte do nosso cotidiano e que são amplamente faladas. A leitura também foi realizada na íntegra no livro em seu formato digital disponibilizado pela mediadora.

Em nossa conversa após a leitura, as participantes manifestaram alguns aspectos em torno da obra literária: as ilustrações que detêm um traço não convencional, com formas que se complementam, representando as palavras apresentadas na narrativa, possibilitando uma leitura visual antes mesmo da textual; as diversas práticas pedagógicas que podem ser desencadeadas a partir da leitura direcionadas especialmente ao processo de alfabetização, que ganha um contexto significativo por partir de palavras de origem de indígena.

Figura 15 – O tupi que você fala



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Nesse sentido, a mediadora compartilhou uma experiência a partir do livro, que realizou junto a seus alunos/as no componente de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, quando ainda estava vinculada a UNILAB do Ceará, em um Centro de Educação Infantil (CEI)

em Redenção. Ela apresentou um dos recursos utilizados, a música infantil “Tu Tu Tu Tupi” composta e interpretada por Hélio Ziskind, que em seus versos traz diversas palavras de origem indígena, assim como o livro de Fragata e que, na vivência do estágio, demonstrou ser uma forma lúdica e atrativa de abordar a temática com as crianças.

A terceira e última obra literária apresentada, está inclusa na categoria das culturas e mitologias africanas e se chama “Esperando a chuva”, escrita e ilustrada pela francesa Véronique Vernet. A narrativa, assim como visto em Ombela, explora a temática relacionada a natureza e as necessidades do ser humano de se adaptar a ela. Na história, a personagem principal, que também é a narradora, espera a chuva chegar, depois de um longo período de estiagem, enquanto a vida acontece lá fora. São narradas diversas situações cotidianas que acontecem em paisagens que representam o oeste africano de uma maneira urbana e atual, distante dos estereótipos de savanas e leões e mais próximo da realidade, visualizado na disposição das ruas, nas casas, nos mercados e no dia a dia de seus habitantes, em ilustrações cheias de cores vivas.

Figura 16 – Esperando a chuva



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

O livro foi lido na íntegra em arquivo digital exibido pela mediadora. Assim como foi feito nas demais leituras, o coletivo refletiu, dialogou e expôs elementos importantes observados na trama que evidenciam o seu potencial. A aproximação com a realidade, especialmente da região Nordeste do Brasil, em que esperar a chuva e o período de inverno, após longos meses de seca é uma vivência que partilhamos. Nesse sentido, uma das participantes destacou o momento em que a personagem, junto da mãe, corre para tirar as roupas

do varal quando o tempo fecha, assim como quando deita no sofá para apreciar o barulho da chuva caindo, experiências muito próximas do que vivenciamos em nosso cotidiano.

Também a desconstrução da imagem carregada de estereótipos que temos sobre o continente africano, possibilitada pelas ilustrações tão bem construídas na obra, da pequena cidade e seus habitantes em movimento, que de maneira concreta lembra o contexto de muitos lugares do interior do Brasil. Contribuindo, assim, com a ruptura da “história única” (ADICHIE, 2019) que ainda se veicula sobre os países africanos.

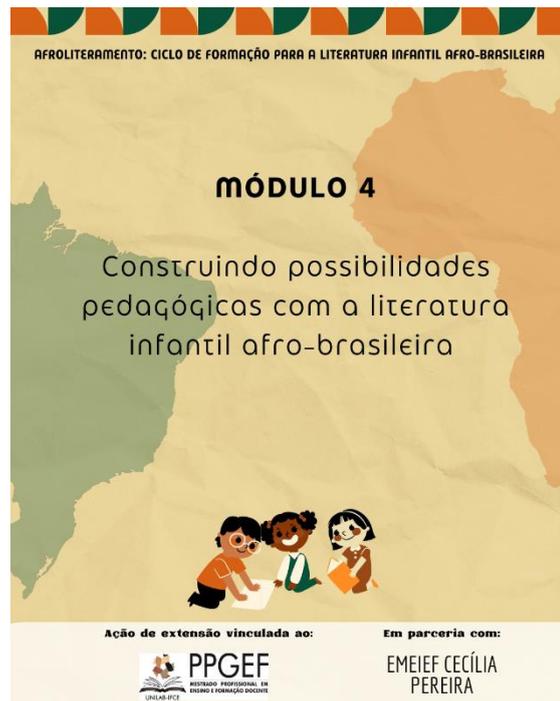
E por fim, as possibilidades pedagógicas interdisciplinares que a narrativa literária pode suscitar, como o conhecimento das condições climáticas nas diversas regiões do Brasil e do continente africano, já que aborda fenômenos da natureza, especificamente as chuvas; a apresentação do mapa da rua onde a personagem mora logo no início da leitura, também pode encaminhar atividades relativas aos espaços geográficos e suas representações, utilizando-se de recursos como o globo terrestre para localizar o Brasil e o continente africano, destacando suas características, o oceano que os separa, assim como a proposta de se construir um mapa do lugar onde se vive, entre outras perspectivas.

O encontro foi encerrado com a reflexão de que as leituras lidas e apreciadas ao longo da formação, demonstram uma especial força para, a partir delas, construir atividades aplicáveis em sala de aula, mas que é relevante pensar que o seu verdadeiro potencial está na formação leitora de nossos/as alunos/as, fundamentada em uma literatura onde estão representadas sociedades, culturas e sujeitos que estiveram historicamente invisibilizados, relegados a margem da história oficial, um horizonte que se vislumbra e que pode combater o racismo epistêmico amparada em uma pedagogia decolonial e antirracista.

4.4.4 Construindo possibilidades pedagógicas com a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira

Encerrando o nosso ciclo de formação, o quarto e último módulo teve por intuito propor o exercício de construção de práticas pedagógicas que intertextualizem e potencializem a mediação de obras literárias no espaço escolar. Nesse sentido, as participantes foram convocadas a ocupar o especial lugar de protagonismo e autoria, partindo de suas reflexões e vivências, as propostas sugeridas e que aqui serão apresentadas. Abaixo temos o *card* de divulgação do nosso último encontro enviado no *WhatsApp*.

Figura 17 – Card de divulgação do Módulo 4



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Concordando com o que discute Silva (2021, p. 93), ao se assumir a compreensão de que as crianças não são meras receptoras, uma página em branco a ser escrita, mas sim produtoras de conhecimento, saímos da posição de somente mediadores/as para “incentivadoras/es e coautoras/res das inventices e criações literárias”, possibilitando as condições necessárias para que o protagonismo infantil se aproprie dessa experiência.

É nessa direção que os/as docentes exercem importante responsabilidade enquanto ponte que estabelece a ligação entre leitor/a e obra literária, como evidencia Silva (2021, p.94): “nossas práticas pedagógicas são imprescindíveis para oferecer caminhos a produção intelectual da criança nos momentos de interação com a leitura literária”. Foi por reconhecer que essas ações podem fomentar e potencializar o encontro com a literatura de temática afro-brasileira que se propôs no último módulo a produção de práticas pedagógicas. No quadro abaixo, visualizamos uma síntese do último módulo.

Quadro 4 - Síntese do módulo 4

Título do módulo 4
Construindo possibilidades pedagógicas com a literatura infantil que tematiza a cultura africana e afro-brasileira
Textos de referência
FRAGATA, C. A África que você fala. Rio de Janeiro: Globinho, 1ª ed., 2021. RAMPAZO, A. A cor de Coraline. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 1ª ed., 2018.

SOUSA, C. Uma princesa diferente?. Fortaleza: SEDUC, 2018.
Vivência com a temática
Construção de possibilidades pedagógicas no <i>Jamboard</i>
Avaliação do encontro
A partir da livre expressão das participantes em partilhar o que aprenderam

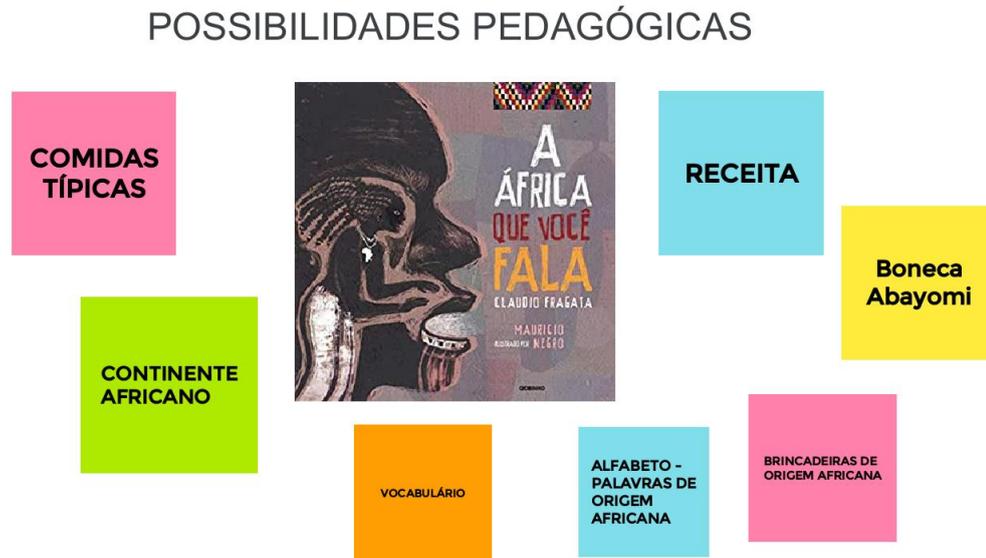
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Foram selecionados três livros definidos por mim que, novamente, além de pesquisadora, assumiria o papel de mediadora do encontro. A escolha considerou o acesso das professoras as obras, priorizando aquelas que mais facilmente pudessem ser encontradas nos acervos escolares, assim como também esteve fundamentada nos apontamentos de Araujo (2021), quando realiza uma metáfora a partir de um “prato de comida”. Para a autora, oferecer um único tipo de literatura, com personagens sempre com as mesmas características, envoltos em narrativas parecidas, acarretará uma formação literária pobre de “nutrientes” culturais. Agora, quando proporcionamos o contato com um acervo literário rico em diversidade humana e personagens imersos em experiências e realidades diversas, o resultado será a formação de leitores/as em repertórios profundamente enriquecidos (ARAÚJO, 2021, p.1 *apud* SILVA, 2021, p 95).

A dinâmica do encontro foi a leitura coletiva das obras escolhidas e, na sequência, na lousa interativa do *Jamboard*, as participantes compartilharam suas sugestões e ficavam livres para explorar suas propostas na roda de conversa.

A primeira obra literária, disponibilizada em formato de vídeo, foi “A África que você fala”, escrita por Claudio Fragata e ilustrada por Mauricio Negro. Assim como em “O Tupi que você fala”, o autor faz um passeio pelas palavras do vocabulário brasileiro, tão presentes em nosso dia a dia e que tem sua origem em línguas étnicas do continente africano, tais como quimbundo, iorubá, jeje e banto. Após a leitura pelo grupo, compartilhei no chat o link para o recurso que utilizamos e as participantes transcreveram suas ideias. Abaixo podemos visualizar o registro da tela

Figura 18 – Jamboard – A África que você fala



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

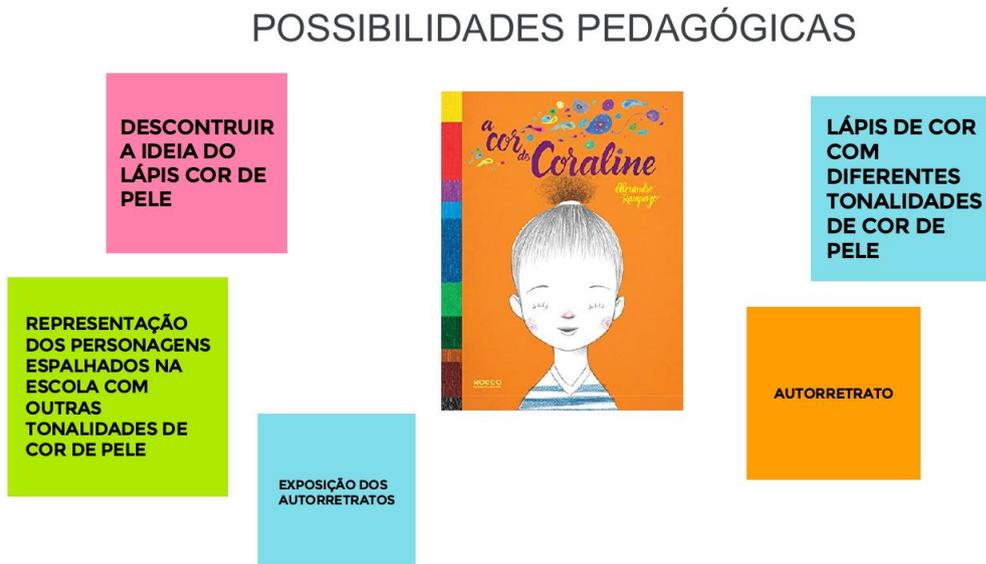
Reproduzi a tela para que todas as participantes observassem as possibilidades elencadas. Nosso diálogo iniciou com a professora das séries iniciais do ensino fundamental que propôs a produção de receitas de comidas típicas em que seus nomes aparecem no livro, como canjica e vatapá. A professora aproveitou o momento para compartilhar uma vivência semelhante que teve com seus alunos/as e evidenciar que é algo possível de ser realizado no espaço da escola. Como mediadora, comentei que para complementar, o gênero textual receita também poderia ser explorado, trabalhando os elementos que caracterizam esse texto, bem como os suportes onde pode ser encontrado, colaborando com a apropriação da linguagem escrita e o reconhecimento do seu uso social.

Outra participante, também professora do ensino fundamental, trouxe como proposta a questão do vocabulário na produção de um alfabeto com palavras de origem africana. O alfabeto de parede é um recurso bastante utilizado nas turmas das séries iniciais como apoio ao processo de alfabetização dos/as alunos e fica exposto para que todos/as tenham fácil acesso. Assim, a professora mencionou que essa é uma prática que sua escola, que fica localizada em uma terra quilombola, já realiza. Todas as salas contam com esse material e não se restringe as turmas das séries iniciais, mas as finais também. É algo que já faz parte da proposta curricular da instituição. Somando a ideia da participante, comentei que uma maneira de adaptar a proposição ao público dos anos finais era produção de um dicionário de palavras com origem em línguas africanas.

A estudante de Pedagogia, rememorou a construção de bonecas Abayomi, uma vez que o nome é de matriz iorubá, uma língua étnica do continente africano. A participante também apresentou como proposta levar brincadeiras africanas, sugestão muito atrativa e intrínseca ao universo infantil. Acrescentando as suas ideias, mencionei a brincadeira tradicional “escravos de Jó”, que agora em sua versão ressignificada²⁰, a palavra escravos é substituída por “Guerreiros Nagô” e os movimentos limitados na roda com os brincantes sentados passou a ser em roda dançante e em pé.

A segunda obra lida pelo grupo, disponibilizada em arquivo digital, se intitula “A cor de Coraline” escrita e ilustrada por Alexandre Rampazo e compôs o acervo de obras distribuídas nas escolas pelo PNLD Literário de 2018. Na narrativa, a personagem principal, Coraline, que também narra a história, fica muito pensativa após seu amigo lhe pedir emprestado o lápis cor de pele. Extrapolando o real e adentrando o mundo da fantasia, Coraline puxa de seu imaginário infantil as diferentes cores que as pessoas podem ter, além de relacioná-las aos sentimentos e emoções. Ao final, Coraline surpreende seu amigo de uma maneira peculiar e lhe entrega o lápis marrom, a cor da sua pele. Na sequência, temos o registro com as possibilidades pensadas para esta obra.

Figura 19 – *Jamboard* – A cor de Coraline



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

²⁰ Encontrado em: BRAGA, L. F.; ALVES, T. de A. NA GIRA DOS ORIXÁS: histórias e gingas a encantar como processos de criação nas artes cênicas. **Revista Rascunhos Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S.L.], p. 61-82, 30 dez. 2018. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/issn2358-3703.v5n2a2018-05>.

A participante, estudante de Letras da UNILAB, indicou algumas possibilidades que já haviam sido conhecidas no módulo 2 do ciclo de formação e que, igualmente, poderiam ser utilizadas com essa obra literária. Ela rememorou a atividade do autorretrato com a utilização de lápis de cor com diferentes tons de pele, proposta que cabe perfeitamente com a trama literária e que, para ela, contribuiria com a desconstrução de existir um lápis que represente todas as cores de pele, vivência ainda fortemente presente no cotidiano das crianças. Complementei a sua ideia, sugerindo a realização de uma exposição artística com os desenhos produzidos. Assim, toda a escola poderia participar do debate fomentado pela produção dos/as alunos/as.

A professora do ensino fundamental, da escola situada na região quilombola da Serra do Evaristo, salientou a importância da representação de personagens com diferentes tonalidades de pele espalhados pelos prédios das escolas. É prática comum nas instituições, sobretudo que atendem ao público infantil, a estrutura ser caracterizada com paisagens e personagens referentes a esse universo. Nesse sentido, a participante destacou a relevância de todas as crianças se sentirem representadas e acolhidas neste tipo de material.

A terceira e última obra lida pelo coletivo, também disponibilizada em documento digital, já havia sido apresentada no módulo 1, mas que, nessa ocasião, as participantes teriam a oportunidade de ler o livro na íntegra. O título escolhido foi “Uma princesa diferente?” da escritora Cristiane Sousa e ilustrações de Nathália Forte. O livro conta a história de Aninha, uma menina que, desde pequena, era chamada de princesa por sua mãe e avó. No entanto, na escola, ao conhecer diversos contos de fadas com princesas que em nada pareciam com ela, passou a duvidar de que realmente poderia ser uma realeza. Essa ideia logo é deixada de lado quando a professora decide intervir e apresenta não somente para Ana, mas para toda a turma, histórias de princesas com diferentes características e situadas em diferentes contextos. De todas as histórias apresentadas, a personagem Aninha elege a sua princesa favorita: Zacimba Gaba, princesa guerreira que lutou junto a seu povo contra a escravização. Na sequência, visualizamos o registro das práticas pedagógicas pensadas para o enredo.

Figura 20 – *Jamboard* – Uma princesa diferente?



Fonte: acervo da pesquisadora (2022).

Na exposição dialogada, as participantes destacaram um outro conceito de realeza que a narrativa apresenta, com personagens mais reais inseridos em histórias verdadeiras, se distanciando da visão de realeza ocidental e dando um novo significado ao papel de princesas e príncipes, reis e rainhas, que exercem autonomia e batalham junto ao seu povo em defesa de seus “reinos”. A participante, estudante de Pedagogia, compartilhou a ideia de se levar a conhecer histórias de outros personagens que se encaixam nessa percepção de realeza, como a da princesa Zacimba Gaba.

Como mediadora, destaquei o papel importante que a professora ocupou na narrativa, ao perceber a situação que ocorria com a personagem e agir sobre ela, fazendo o paralelo com nossa atuação enquanto docentes, onde nossa posição não deve ser de neutralidade, mas sim de intervir sobre a realidade e transformá-la, como propõe Freire (1996). Finalizei o encontro reiterando a importância de nós professoras construirmos o próprio acervo pessoal, sejam de livros literários e de outros materiais que possam apoiar e fortalecer nosso fazer docente. Bem como viver na prática o que falamos, sendo nós as primeiras a consumir essa literatura que, incansavelmente, vem sendo defendida neste trabalho.

No encerramento, me despindo das funções de mediadora e pesquisadora, e permitindo meu lado pessoal aparecer mais nitidamente, agradei com muita alegria as participantes terem topado vivenciar essa empreitada comigo, por permanecerem até o fim, por toda a disposição e comprometimento de se envolverem nas discussões, de se abrirem para as reflexões propostas, de partilharem suas experiências como docentes ou como futuras docentes.

Fui inundada com palavras gentis, carinhosas, e de agradecimento também por todo o conhecimento partilhado e pela formação proporcionada.

5. UM “GESTO INACABADO”

No traçar desta investigação, se buscou compreender como o *afroliteramento* enquanto prática pedagógica com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, pode contribuir com a formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais. Para o alcance deste objetivo e diante do caráter profissional do Programa de Pós-Graduação a que este trabalho se vincula, foi proposto enquanto produto/processo educacional um ciclo de formação para docentes, no limiar da temática aqui desenvolvida. Com isso, retomaremos a trajetória percorrida para assim demonstrar os resultados alcançados.

No segundo capítulo foi realizado o movimento de apresentar a justificativa e as motivações em torno dessa investigação e como estão relacionadas com à minha própria história de vida, fundamentado em um referencial teórico que abordou: a leitura literária, práticas leitoras e literatura infantil; um panorama das políticas públicas de acesso à leitura no Brasil; a escolarização da literatura; trajetórias escolares e a construção da identidade negra; a implementação da Lei n.º 10.369/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; o ensino superior e a formação docente. Todos os conceitos discutidos e argumentados tendo como pano de fundo a relação entre minhas avós e o acesso à leitura, meu processo de reconhecimento enquanto mulher negra e a escolha pelo exercício profissional docente.

No terceiro capítulo foi aprofundado o conceito que delinea toda a pesquisa: *afroliteramento*. Inicialmente foi realizada uma contextualização histórica acerca da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, que retratou a caracterização dos personagens negros/as nos enredos literários e sua transformação a partir da promulgação da Lei n.º 10.639/03 e das DCNERER. Em seguida, foi abordado os conceitos de alfabetização e letramento para diferenciá-los do conceito de Literamento, que inspirou o desenvolvimento do termo aqui proposto: *afroliteramento*.

No quarto capítulo foi descrito o processo metodológico em que se funde a presente pesquisa, assim como a construção e execução do produto educacional: o ciclo de formação de professores/as. O percurso metodológico, inspirado na pesquisa-formação, encaminhou o diálogo com o lócus da investigação, bem como orientou a participação das interlocutoras, que aqui não são consideradas meras ouvintes e muito menos ocuparam lugar de passividade no processo formativo, mas sim estiveram envolvidos/as diretamente na construção das vivências que, sobretudo, visaram a produção de saberes, a reflexão crítica sobre a prática docente e sua

consequente transformação em bases que, especialmente, busquem a efetivação de uma educação antirracista, arduamente defendida nesta dissertação.

O potencial do coletivo de professoras que participaram do ciclo de formação pôde ser evidenciado a partir de alguns pressupostos: planejamento cuidadoso de todas as etapas do processo formativo, passando pela elaboração do cronograma, organização didática, o convite a outras pesquisadoras como mediadora, o estabelecimento de referenciais teóricos para subsidiar os encontros, a utilização de diferentes recursos que auxiliaram no acesso aos materiais; a elucidação dos objetivos da pesquisa junto ao grupo; o estabelecimento de uma comunicação horizontal, mostrando que minha posição ali era de pesquisadora, mas também de professora que partilha das mesmas experiências da sala de aula; a afetividade como guia para direcionar as relações entre nós, com uma escuta atenta e ativa a todas as contribuições; condução da pesquisa com sensibilidade e flexibilidade, realizando mudanças quando necessárias; valorização das experiências pessoais e subjetivas das interlocutoras; consideração do contexto social, cultural e político onde o grupo está inserido; avaliações e feedback ao longo de todo o processo; expressão do amor pela docência e comprometimento com o enfrentamento ao racismo, seja na educação ou em outras esferas sociais.

Todos os elementos elencados repercutiram nas professoras, demonstrando que o movimento do grupo constituído foi fundante da dimensão formativa para a ressignificação dos saberes docentes e construção de novos saberes, ancorados na produção de práticas pedagógicas diferenciadas, comprometidas e empenhadas com a viabilização de uma educação antirracista, que promove a transformação da realidade e emancipação dos sujeitos.

Ao retornar a questão da pesquisa: quais práticas pedagógicas com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira desenvolvidas na perspectiva do *Afroliteramento* podem contribuir com a formação de professoras/es para a educação das relações étnico-raciais?, temos uma resposta provisória - uma vez que a produção científica é passível de continuidade – a qual é: são várias as práticas pedagógicas possíveis, desde que sejam construídas e planejadas em referenciais teóricos-metodológicos fundamentados nos princípios da valorização da diversidade étnico-racial e em uma literatura que celebra, promove e representa a história e cultura de populações que tiveram suas contribuições na história da humanidade apagadas. Algumas dessas práticas puderam ser desenvolvidas e evidenciadas no ciclo de formação aqui proposto.

Reconhecendo a imprevisibilidade como característica intrínseca aos processos de criação, o desenvolvimento deste trabalho não foi linear, mas passou por modificações ao longo de sua produção, desencadeadas principalmente pelas reflexões emergidas do conhecimento

teórico lido e estudado, e pela interação que estabeleci com o objeto de investigação que, em muitos momentos, exigiu de mim, pesquisadora, tomar decisões, repensar escolhas, enfrentar percalços e recalcular as rotas para seguir o caminho. Tarefa nada fácil!

Conciliar o trabalho, que é permeado de erros e acertos, com a escrita da dissertação certamente foi meu maior desafio e precisou de um grande esforço. A busca em permanecer como professora-pesquisadora imersa no sistema de ensino básico chega a ser subversivo, uma vez que as condições atuais do fazer docente são extremamente precárias. Acabam provocando um desânimo, uma falta de esperança e não oferecem o apoio necessário para o desenvolvimento profissional estar ancorado também na produção de pesquisa do próprio contexto que estamos envolvidos. Tantas vezes durante as aulas do mestrado, lá em 2021, foi nos ensinado que essa escolha que fizemos é um projeto de vida e, entender isso na sua essência, me motivou a continuar. Um exercício que em alguns períodos é solitário, pois ninguém, além de você, pode fazê-lo. Precisa da compreensão de nossa ausência e do suporte, principalmente emocional, de quem está do nosso lado, nas trincheiras da vida.

Lembrar que o trabalho que viria a desenvolver, serve a um propósito maior, continuamente ligado a luta de enfrentamento ao racismo que defendo, me salvou diversas vezes dos pensamentos de que não seria capaz, que não era boa o suficiente, de que não iria conseguir. Lembrar que este, além de ser um projeto de vida, era um sonho, me motivou. Lembrar dos/as meus alunos/as, das nossas trocas diárias, a razão pela qual escolhi ser professora, me deu esperança. Mais que isso! Como nas palavras de Paulo Freire, me fez esperar. Esperança não no sentido de esperar, mas sim de levantar, construir, de se envolver, de assumir os riscos e de se comprometer.

É nesse sentido que, parafraseando Cecília Salles, esta dissertação e o processo educacional desenvolvido é um gesto inacabado. Todo o conhecimento aqui produzido, as reflexões teóricas empreendidas, os conceitos discorridos, o ciclo de formação proposto e executado, não se esgota em si, não é estático, é vivo e passível de modificações a partir de quem com ele interage.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: Maria Aparecida Silva Bento. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos jurídicos, políticos e conceituais. 1ed.São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, v. 1, p. 47-61. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-22, 2007. Disponível em: www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf. Acesso em: 16 outubro 2022.

ALBUQUERQUE, E. T. ; A-MI, JO. Afroliteramento: um caminho possível para a educação das relações étnico-raciais por meio da literatura infantil afro-brasileira. In: MARTINS, E. S. et al (Org.). **Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação**: teoria, prática e práxis. 1ed.Fortaleza-CE: EdUECE, 2022, v. 01, p. 109-123. Disponível em: www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2022/09/Ensino-e-pesquisa-na-pós-graduação.pdf. Acesso em: 13 março 2023.

ALCANFOR, L. R. Epistemologias decoloniais na produção literária infantil e juvenil: o direito à história. In: XXVI Encontro Estadual de História. **Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPUH, 2022, p. 1-15. Disponível em: https://www.encontro2022.sp.anpuh.org/resources/anais/17/anpuh-spee2022/1666640909_ARQUIVO_a4d7dbd78eb0d1d02223ec64572212eb.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

ARAÚJO, D. O. C.; SILVA, P. V. B. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. 1ed.São Paulo: CEERT, p. 194-220, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

ARENA, D. B.; LOPES, N. R. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38158>. Acesso em: 22 maio 2022.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. Ilustração: Adriana Mendonça. Companhia Editora Nacional, 2007.

BRANDÃO, C. L. Programa nacional biblioteca da escola: mudança, permanência e extinção. In: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** EDUCERE, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: PUC:PR, 2017. p. 18816-18828. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26530_14096.pdf. Acesso em: 30 abril 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnep_003.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de diretrizes e bases da educação Nacional 9394/1996 e inclui Ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo Oficial e outras Providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, v. 10, n. 01, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Lei 12.289 de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, n. 138, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Secretaria de Educação Básica, Coordenação Geral de Materiais Didáticos; Elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. 1ed. Belo Horizonte: Brasil, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. **Portaria 421 de 23 de abril de 2020**. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 12 maio 2022.

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> Acesso em: 27 maio 2022.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. 1ed. Belo Horizonte: Brasil, Ministério da Educação, 2006, p. 15-28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. Entrevista. **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 16, n. 54, p. 12-17, julho/dezembro 2020. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-54-julho-dezembro-de-2020.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

COSTA, M. R. Políticas públicas de avaliação no estado do Ceará: SPAECE_ALFA e suas implicações na alfabetização de crianças de 2º ano do ensino fundamental. In: Encontro Internacional de Jovens Investigadores, 2017, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: Cemap, 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID1301_09092018202210.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

DEAK, J.; SANTOS, N.; VARUSSA, M.; PALLU, N. Pibid e a prática de inglês na escola perpassada pela literatura nas histórias dos irmãos Grimm. **Anais do evento: II Seminário Estadual Pibid do Paraná**. Unioeste/Unila: Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3131;jsessionid=1D38FCCDEDD55EEC24CF5F2CE3FF7952>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DORNELLES, L. V.; MARQUES, C. M. Mas o que é infância? atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 289-298, nov, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19601>. Acesso em: 27 maio 2022.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. São Paulo, Sextante: Instituto Pró-Livro, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

_____. O retrato do comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. São Paulo, Sextante: Instituto Pró-Livro, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

FERREIRA, A.C. A memória em Poemas da recordação e outros movimentos, de Conceição Evaristo. **Literafro**. 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de->

autores-feminios/190-a-memoria-em-poemas-da-recordacao-e-outros-movimentos-de-conceicao-evaristo-critica. Acesso em: 12 dez. 2022.

FRAGATA, C. **A África que você fala**. Ilustração: Mauricio Negro. Rio de Janeiro: Globinho, 1ª ed., 2021.

FRAGATA, C. **O tupi que você fala**. Ilustração: Mauricio Negro. Rio de Janeiro: Globinho, 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022005000300011>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, W. N. M. **Política de avaliação em larga escala**: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29441>. Acesso em: 12 maio 2022.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.

Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51,

Set/Out/Nov/Dez 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2022.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n.

1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 05 junho 2022.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOUVÊA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr., 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2021.

HOOKS, B. Alisando nosso cabelo. Tradução: Lia Maria dos Santos. **Revista Gazeta de Cuba**, Unión de escritores y Artista de Cuba, jan/fev de 2005, p. 1-8. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 30 maio 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAFEL Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, v. 1, p. 13-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 04 maio 2022.

LIMA, H. P. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 09 nov. 2022.

LIMA, M. S. L. *et al.* **Monografia II**. Fortaleza: EDUECE, 1ª ed., 2015.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. PESQUISA-FORMAÇÃO: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez. 2013. Editora UNIVALI. <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225>. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390>. Acesso em: 07 nov. 2022.

LOPES, B. A de L.; ALBUQUERQUE, E. T. de; SOUZA, A. M. da C.; LIMA, A. É. F. Tessituras da memória: leituras literárias e o ser negro pelo olhar de professoras de um colégio da região do Cariri-Ceará. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24541>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. Orientador: Luís Távora Furtado Ribeiro. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará,

Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8596>. Acesso em: 14 abril 2022.

MATOS, P. **O baú ancestral: histórias de bisavó**. Ilustrações: Sara Nina. Fortaleza: SEDUC, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

OLIVEIRA, E. R. **Narrativas de Thereza Santos** – contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Orientadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2474/2375.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 junho 2022.

OLIVEIRA, K. de. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil – África de Vitória – ES**, v. 1, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029>. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. **O mundo no Black Power de Tayó**. Ilustração: Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, M. A. J. A tessitura dos personagens negros na Literatura Infantojuvenil Brasileira. **Literafro**. 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/120-maria-anoria-de-jesus-oliveira-a-tessitura-dos-personagens-negros-na-literatura-infantojuvenil-brasileira>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ONDJAKI. **OMBELA**: A origem das chuvas. Ilustração: Rachel Caiano. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 14 abril 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR – PPC, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2014.

RAMPAZO, A. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 1ª ed., 2018.

RATTS, A. O negro no Ceará (ou o Ceará negro). In: JÚNIOR, H. C.; SILVA, J.; NUNES, C. **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 19-40.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SALLES, C. **Redes da Criação**: Construção da obra de arte. São Paulo: ed. Horizonte, 2006.

SANTANA, P. M. S. Educação Infantil. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. 1ed. Belo Horizonte: Brasil, Ministério da Educação, 2006, v. 01, p. 31-51. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

SILVA, C. A.; ALMEIDA, E. R.; FERRO, C. É. F. Homeschooling e a negação do direito à educação: um desdobramento do estado neoliberal. **Ciência em Movimento: Educação e Direitos Humanos**, v. 21, n. 42, p. 103-113, dezembro 2019. DOI <https://doi.org/10.15602/1983-9480/cm.v21n42p103-113>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/899>. Acesso em: 29 junho 2022.

SILVA, E. B. S. *et al.* Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 22, p. 177 -187, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4067>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A.; SIGNORELLI, G. Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização. **Revista Educação e Políticas em Debates**, ano 2, v. 10, p. 698-715, mai./ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62475>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/62475>. Acesso em: 14 maio 2022.

SILVA, G. C. Letramento Afro: quebrando o silêncio... tratando de racismo anti-negro e de religiosidade afro em sala de aula. In: CASTRO, O. M.; SILVA, J. S.; ARRAIS, M. N. L. (Org.). **Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa e literatura no ensino fundamental II**. 1ªed. Campina Grande: EDUFCEG, 2015, v. 1, p. 69-87. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~profletras/images/pdf/Ebook.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

SILVA, G. C.; PETIT, S. H. Pret@gogia: referencial teórico metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes. In: JÚNIOR, H. C.; SILVA, J. ; NUNES, C. **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 73-101. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7955>. Acesso em 09 nov. 2022.

SILVA, P. B. G. E. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008, p. 489-506. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745#:~:text=O%20artigo%20trata%20de%20processos,cultura%20afro%2Dbraileira%20e%20africana>. Acesso: 5 jun. 2022.

SILVA, S. D. P. **Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: formação de professoras/es e mediação da leitura**. Orientadora: Débora Cristina Araújo. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2021.

SOARES, M. Alfabetização e cidadania. In: SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 55-60.

- _____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária.** 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUSA, C. **Uma princesa diferente?** Ilustrações: Nathália Forte. Fortaleza: SEDUC, 2018.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.
- TRINIDAD, C. T. Quem sou eu e quem é o outro? Pertencimento étnico-racial de crianças pré-escolares. In: **Seminário Internacional Infâncias Sul Americanas: Crianças nas cidades, políticas e participação,** 2017, São Paulo. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/infanciasok.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.
- VERNETTE, V. **Esperando a chuva.** Pulo do Gato, 2014.
- WALTY, I.; FONSECA, M.; CURY, M. **Palavra e imagem:** leituras cruzadas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- XAVIER, A. R.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. **História, Memória e Educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos.** Fortaleza: EdUECE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38255>. Acesso em: 06 nov. 2022.
- XIMENES, P. de A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. de C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Revista,** [S.L.], v. 29, p. 1-25, fev. 2022. Contínua. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/er-v29a2022-10>. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 1. ed. digital. São Paulo.