

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE  
LINHA DE PESQUISA: PLURALIDADE, IDENTIDADE E ENSINO**

**SAMANTHA SCHÄFER**

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: O ENCANTAMENTO DO LIVRO “O MUNDO  
NO BLACK POWER DE TAYÓ” EM UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA**

**PONTA GROSSA  
2021**

**SAMANTHA SCHÄFER**

**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: O ENCANTAMENTO DO LIVRO “O MUNDO  
NO BLACK POWER DE TAYÓ” EM UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Dissertação apresentada na Universidade Estadual de Ponta Grossa – junto ao Programa de Pós- Graduação (stricto sensu) em Estudo da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

**PONTA GROSSA  
2021**

S291 Schäfer, Samantha  
Letramento racial crítico: o encantamento do livro “o mundo no  
black power de Tayó” em uma proposição didática / Samantha  
Schäfer. Ponta Grossa, 2021.  
98p.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem- Área de  
concentração Linguagem, Subjetividade e Identidade). Univer-  
sidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

1. Literatura infantil. 2. Identidade racial. 3. Letramento  
racial crítico. I. Ferreira, Aparecida de Jesus (Orient.). II.  
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Estudos  
da Linguagem. III.T.

CDD : 808

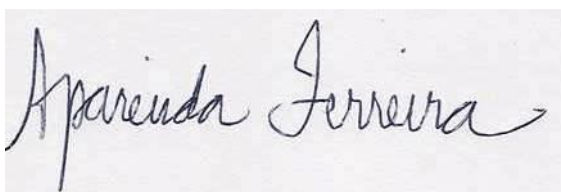
Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos– CRB9/986

SAMANTHA SCHÄFER

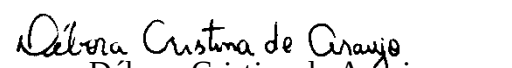
**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: O ENCANTAMENTO DO LIVRO “O MUNDO  
NO BLACK POWER DE TAYÓ” EM UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de  
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 23 de março de 2021.



Aparecida de Jesus Ferreira  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

  
Débora Cristina de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo



Ione Jovino da Silva  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico ao meu pai Carlos  
Gilberto Schäfer, pelo apoio e  
incentivo constante em meu  
aperfeiçoamento profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me guiar e amparar nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, por ter me orientado com tanto comprometimento, profissionalismo e carinho, e por ter me conduzido de forma tão amorosa e solícita. Pelas indicações de leitura, pelas reuniões de orientação que me fizeram refletir sobre cada etapa da pesquisa, e, ainda, pelo exemplo de competência e seriedade como professora e pesquisadora.

Às membros da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ione da Silva Jovino e Prof<sup>ª</sup>. Dra.

Débora Cristina Araújo, pela preciosa avaliação desta dissertação.

Às membros suplentes, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lucimar Rosa Dias e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ligia Paula Couto, pela disponibilidade na apreciação deste trabalho.

À Instituição UEPG e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

À secretária do programa, Vilma, pela atenção e disposição em ajudar.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa, através da Secretária de Educação Professora Esméria de Lourdes Saveli, que durante sua gestão, concedeu permissão para que eu participasse das aulas de Mestrado, me ausentando do tempo destinado a outra atividade.

À equipe pedagógica, professores e demais funcionários da escola em que trabalho, que colaboraram a fim de que eu pudesse estar livre nos horários das aulas do Mestrado.

À Keila de Oliveira, que me incentivou para que iniciasse os estudos no Mestrado.

À Carla e à Valéria, queridas companheiras de apresentação de trabalhos e de eventos. Agradeço pelas conversas acolhedoras, pela parceria que encoraja e pelas sugestões durante esse processo de Mestrado.

À minha amada família, que esteve ao meu lado dando força, muito amor para continuar nos momentos difíceis e, principalmente, ao meu pai, que me encoraja diariamente a sempre continuar em frente.

Enfim, a todos os que contribuíram de alguma maneira para a realização dessa pesquisa.

Racismo é algo que não aparece...mas é visto.  
É algo que não está escrito....mas é lido.  
É algo que não é gritado...mas é ouvido.  
É algo que não é tocado...mas é sentido.  
É algo que não é dor...mas é doído.  
É algo que apenas quem viu, leu, ouviu e sentiu,  
Sabe dizer o que é!  
(Edenice Fraga)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de análise o Letramento Racial Crítico (LRC) dentro da literatura infantil para se trabalhar identidades de raça. Esse trabalho objetiva pesquisar como o livro “O mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras e como as atividades de uma Proposição Didática (PD), com ênfase no LRC, podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras. Para tanto, procurei responder a algumas perguntas de pesquisa: 1) Como o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras? 2) Como trabalhar atividades de uma PD com ênfase no LRC? Teoricamente o estudo foi sustentado a partir de autores como Gomes (2005), Muniz (2010), Melo (2015), Ferreira (2014, 2016, 2017), entre outros, que dedicam seus estudos às questões raciais. Para as reflexões sobre letramento (s), foram utilizados pesquisadores como: Soares (2004), Kleiman (2014) e Street (2018). Sobre a perspectiva de ensino a partir do LRC, a base foi Ladson-Billings (2001) e Ferreira (2014), que abordam sobre a Teoria Racial Crítica (TRC) na educação. Sobre literatura infantil, pautei-me nas pesquisas realizadas por Coelho (2000), Debus (2017), Hunt (2010), Rosemberg (1985) e Zilberman (1987), entre outros. A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa e Linguística Aplicada: análise de livro de literatura infantil e PD e, por fim, a geração de temas para sistematização dos dados. Os resultados indicam que o LRC é um importante aliado dos docentes em sala de aula, quando o assunto é o trabalho com as identidades de raça de crianças negras. Nessa perspectiva, foi possível chegar às conclusões que demonstram que o trabalho dos docentes a partir de livro de literatura infantil, com personagens negras protagonistas, pode abordar a identidade de crianças negras de forma positivada. Além disso, também foi possível compreender que uma PD com ênfase no LRC, pode colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Identidade Racial. Letramento Racial Crítico.

## ABSTRACT

The present research aims to analyze the Critical Racial Literacy (LRC) within the children's literature so as to work on racial identities. This work aims to research how the book “The world in Tayó’s Black Power” addresses the identity of black children and how the activities of a PD with an emphasis on LRC can collaborate to strengthen the racial identity of black children. To that end, I tried to answer some research questions: 1) How does the book “O Mundo no Black Power de Tayó” address the identity of black children? 2) How to work on PD activities with an emphasis on LRC? Theoretically, the study was supported by authors such as Gomes (2005), Muniz (2010), Melo (2015), Ferreira (2014, 2016, 2017), among others, who dedicate their studies to racial issues. For reflections on literacy (s), researchers such as Soares (2004), Kleiman (2014) and Street (2018) were used. On the perspective of teaching from the LRC, the basis was Ladson-Billings (2001) and Ferreira (2014), who address the Critical Racial Theory (CRT) in education. About children's literature, I was guided by the researches carried out by Coelho (2000), Debus (2017), Hunt (2010), Rosemberg (1985) and Zilberman (1987), among others. The methodology used in this research is qualitative and Applied Linguistics: analysis of children's literature and SD books and, finally, the generation of themes for systematizing the data. The results indicate that LRC is an important ally of teachers in the classroom, when it comes to working with the racial identities of black children. In this perspective, it was possible to reach conclusions that demonstrate that the work of teachers from a children's literature book, with protagonist black characters, can positively address the identity of black children. In addition, it was also possible to understand that a PD with an emphasis in LRC, can collaborate to strengthen the racial identity of black children.

**Keywords:** Children's Literature. Racial identity. Critical Racial Literacy.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - A Estrutura de Base de uma Sequência Didática.....  | 44 |
| Figura 2 - Capa do livro “O Mundo no Black Power de Tayó”..... | 52 |
| Figura 3 - A apresentação de Tayó.....                         | 53 |
| Figura 4 - Descrição dos olhos de Tayó.....                    | 53 |
| Figura 5 - O nariz.....                                        | 53 |
| Figura 6 - Os lábios.....                                      | 54 |
| Figura 7 - O Black Power.....                                  | 55 |
| Figura 8 - Penteado flor.....                                  | 56 |
| Figura 9 - Penteado borboletas.....                            | 56 |
| Figura 10 -Penteado tiara de tranças.....                      | 56 |
| Figura 11 -Penteados e a natureza.....                         | 57 |
| Figura 12 -Na escola.....                                      | 58 |
| Figura 13 -Memórias tristes.....                               | 59 |
| Figura 14 -Ancestralidade.....                                 | 60 |
| Figura 15 -A noite.....                                        | 61 |
| Figura 16 -Rainhas.....                                        | 62 |
| Figura 17 -Princesa e suas coroas.....                         | 63 |
| Figura 18 -Princesa com suas coroas reais.....                 | 64 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Busca por pesquisa sobre Letramento Racial, Letramento Racial Crítico com Literatura Infantil.....                               | 17 |
| Quadro 2 - Busca por pesquisas sobre Letramento Racial, Letramento Racial Crítico no portal de periódicos da CAPES.....                     | 26 |
| Quadro 3 - Práticas de Letramento Literário 1.....                                                                                          | 33 |
| Quadro 4 - Práticas de Letramento Literário 2.....                                                                                          | 34 |
| Quadro 5 - Planejamento das Atividades.....                                                                                                 | 45 |
| Quadro 6 - Geração de Temas.....                                                                                                            | 47 |
| Quadro 7 - Características e temas utilizados para a análise da PD a partir dos estudos de Araújo (2010, 2017, 2018) e Oliveira (2015)..... | 67 |
| Quadro 8 - Temas para planejamento e análise da PD.....                                                                                     | 68 |

## **LISTA DE SIGLAS**

|       |                                                             |
|-------|-------------------------------------------------------------|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CMEI  | Centro Municipal de Educação Infantil                       |
| EF1   | Ensino Fundamental 1                                        |
| LI    | Literatura Infantil                                         |
| LR    | Letramento Racial                                           |
| LRC   | Letramento Racial Crítico                                   |
| ONU   | Organização das Nações Unidas                               |
| PNLD  | Programa Nacional do Livro Didático                         |
| PD    | Proposição Didática                                         |
| SD    | Sequência Didática                                          |
| TRC   | Teoria Racial Crítica                                       |

## SUMÁRIO

|                   |                                                                                                                                                              |           |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|                   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                       | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO 1</b> | <b>LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>                                                                                  | <b>19</b> |
| 1.1               | LETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO.....                                                                                                                        | 19        |
| 1.2               | TEORIA RACIAL CRÍTICA.....                                                                                                                                   | 23        |
| 1.3               | LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO.....                                                                                                                               | 25        |
| 1.4               | LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO.....                                                                                                         | 27        |
| 1.5               | PESQUISAS RECENTES SOBRE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....                                                                                  | 35        |
| <b>CAPÍTULO 2</b> | <b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>                                                                                                                          | <b>40</b> |
| 2.1               | PESQUISA QUALITATIVA.....                                                                                                                                    | 40        |
| 2.2               | PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA.....                                                                                                                        | 41        |
| 2.3               | ANÁLISE DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL.....                                                                                                                 | 41        |
| 2.4               | PLANEJAMENTO DE UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA.....                                                                                                                 | 42        |
| 2.4.1             | Proposição Didática: Reflexões e Estrutura.....                                                                                                              | 42        |
| 2.4.2             | Planejamento.....                                                                                                                                            | 45        |
| 2.4.3             | Geração de Temas para Sistematização dos Dados.....                                                                                                          | 46        |
| 2.5               | CREDIBILIDADE DA PESQUISA.....                                                                                                                               | 47        |
| 2.6               | RETORNO DA PESQUISA.....                                                                                                                                     | 48        |
| <b>CAPÍTULO 3</b> | <b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>                                                                                                                                | <b>50</b> |
| 3.1               | ESCOLHA DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL.....                                                                                                                 | 50        |
| 3.1.2             | Análise do Livro “O Mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira.....                                                                                | 51        |
| 3.2               | UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA: CARACTERÍSTICAS, PLANEJAMENTO E ANÁLISE.....                                                                                        | 66        |
| 3.2.1             | Características que favorecem e não favorecem a Identidade Racial Negra nos Livros de Literatura Infantojuvenil.....                                         | 67        |
| 3.2.2             | Análise da Proposição Didática.....                                                                                                                          | 69        |
| 3.2.2.1           | Traços fenotípicos: valorização pessoal a partir de traços fenotípicos positivados.....                                                                      | 70        |
| 3.2.2.2           | Traços fenotípicos: valorização pessoal a partir de traços fenotípicos positivados – Cabelo: valorização das personagens a partir do cabelo e penteados..... | 73        |
| 3.2.2.3           | Cabelo: valorização das personagens a partir do cabelo e penteados.....                                                                                      | 77        |
| 3.2.2.4           | Cabelo: valorização das personagens a partir do cabelo e penteados.....                                                                                      | 80        |
| 3.2.2.5           | Ancestralidade: a história do livro traz questões que abordam ancestralidade africana.....                                                                   | 83        |
| 3.2.2.6           | Ancestralidade e intelectualidade.....                                                                                                                       | 86        |
|                   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                            | <b>88</b> |
|                   | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                      | <b>91</b> |

## INTRODUÇÃO

### MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa parte da minha compreensão de que vivemos em um país em que o racismo é estruturante em nossa sociedade e, conseqüentemente, reflete em nossas instituições, e ao falarmos em racismo temos que utilizar o branco também como objeto de estudo. Dessa forma, como branca, reconheço meu privilégio e atuo como uma professora antirracista dentro do meu espaço social. De acordo com Ferreira (2006) a educação antirracista vai além dos aspectos culturais, traz conceitos de raça, e justiça social, igualdade racial/étnica “assuntos relacionados a poder, exclusão” (FERREIRA,2006, p.57).

Dentro da minha experiência no contexto escolar me chama a atenção o fato das crianças ao saírem do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e ingressarem na série inicial do ensino fundamental, ao longo dos anos, mostrarem-se a cada ano mais desenvolvidas em determinadas áreas, fato esse que ocorre devido à tecnologia que tem proliferado nos últimos anos e, principalmente, a evolução dos Centros de Educação Infantil, como: investimentos em infraestrutura do prédio para se adequar as necessidades das crianças, cursos de capacitação aos profissionais atuantes, entre outros. Porém, há uma questão que parece mudar de forma muito lenta, em relação à identidade racial. As crianças continuam há anos, repetindo a mesma frase ao chegarem à escola: “me empresta o lápis cor de pele?”, pergunta essa que legitima a ideia de que as crianças aprenderam que ser branco é a normalidade.

Essa questão relacionada a outras, como xingamentos e apelidos pejorativos de alunos brancos aos alunos negros, a falta de materiais e cursos disponibilizados que contribuíssem com esse tema racial fizeram com que eu buscasse um referencial teórico para suprir a necessidade de trabalhar com as questões de raça dentro de sala de aula, a fim de minimizar as discriminações diárias. Sendo assim, tive a oportunidade de participar do Projeto Diversidade Étnico-Cultural Brasileira História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como Processo de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ponta Grossa no ano de 2011, realizada pela Secretaria Municipal de Educação junto com a professora Aparecida de Jesus Ferreira. A finalização desse projeto culminou na produção de um livro com todas as atividades criadas e realizadas em sala de aula com os (as) alunos (as) da Rede Municipal de Ensino, bem como a exposição dos trabalhos a todos da comunidade.

Esse projeto deu um importante base teórica e prática, não só para que eu

continuasse a pesquisar sobre o tema, como também o aplicasse com os (as) alunos (as).

Passei a me interessar pelo tema de forma intensa, e em 2017 participei das palestras promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, com a participação da professora Aparecida de Jesus Ferreira, a qual apresentou reflexões e possibilidades de se trabalhar o Letramento Racial Crítico (LRC), a partir do livro de literatura infantil “As Bonecas Negras de Lara” (FERREIRA, 2017), com os (as) professores (as) da rede municipal de Ponta Grossa, livro esse que foi distribuído a todas as escolas.

Participar desses encontros contribuiu para que eu desenvolvesse na escola onde trabalho, um projeto de valorização da cultura africana e afro-brasileira, durante todo o ano de 2017. O pano de fundo do projeto foi o livro “As Bonecas Negras de Lara”, que foi muito apreciado pelos (as) alunos (as) e professores (as) e parte das atividades realizadas nesse projeto integrou, em forma de fotos, um grupo da professora Aparecida de Jesus Ferreira no facebook, com o título de seu livro.

A partir dessas fotos, fui contatada por uma mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, que me convidou a participar de sua pesquisa sobre LRC, ficando ainda mais interessada pelo tema. Ela assistiu algumas das minhas aulas, e quando chegou ao fim do seu trabalho na turma em que eu lecionava, me incentivou a fazer inscrição no Mestrado. Dessa forma, estou realizando essa grande experiência de poder trabalhar com um tema que permeia minha prática pedagógica desde muito tempo.

Por fim, advirto para a necessidade de reflexão sobre o papel do branco no contexto brasileiro, nas desigualdades raciais que afetam todas as instituições, dentre elas a escola. É nesse ambiente escolar, fundamentalmente, que deve ser questionado as vantagens do branco e sua representação de norma da humanidade. Ou seja, a branquitude precisa ser pensada e refletida acerca dos privilégios da identidade racial branca. Com isso, quero dizer que entendo meu papel de professora branca e a importância de colaborar, para que tenhamos uma sociedade equitativa. Ao escolher esse tema me coloco como alguém que não silencia, nem se omite em relação ao racismo, seja ele da forma que se apresentar. O meu interesse crescente sobre o tema se dá pela importância de se trabalhar identidade racial a partir da valorização da identidade africana e afro-brasileira, desde as idades mais tenras, contemplando a todos no contexto escolar, exercendo uma educação democrática, contribuindo ainda mais para uma sociedade justa e igualitária.

## FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A sociedade atual tem mostrado interesse nas questões que abordam a igualdade de direitos sociais e, conseqüentemente, atendendo à demanda das questões raciais. Nesse sentido, as questões raciais têm ganhado adeptos e defensores, em prol da efetivação de políticas de igualdade racial. Na educação, há o respaldo legal da Lei Federal 10.639/2003, vigorando desde 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para implementar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2003).

No entanto, para implementar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é importante ler o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que traz um ótimo referencial teórico de como proceder nessa implementação (BRASIL, 2004). Compreendo que a escola é um ambiente pertinente para a discussão sobre identidades sociais de raça, tendo em vista a necessidade que alunos e professores têm de reconhecimento de suas identidades,

Todos os dias as mídias noticiam novos episódios de discriminação racial, alguns presenciados *in loco*, outros ainda relatados pelos que sofrem a agressão aos mais próximos (familiares, professores, amigos). Essa prática de discriminação racial faz parte da sociedade e, infelizmente, pode se perpetuar no ambiente escolar. Porém, essa prática ocorre devido à falta de conhecimento sobre o outro, sobre a cultura diferente do outro e, principalmente, sobre o outro que é o desconhecido.

De toda minha trajetória como professora, trago um problema real da sala de aula. Nossos alunos e alunas negras (os) passam pelo sentimento de não pertencimento ao convívio escolar, percebo que há a negação da raça já nos anos iniciais de escolaridade. Toda essa problemática ocorre porque essas crianças não se veem representadas nesses espaços. Assim como Cavalleiro (2018) constatou em sua pesquisa sobre a escola:

[...] representa um espaço que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com futuro digno [...] (CAVALLEIRO, 2018, p.100).

Gonçalves (2018), também contribui com minha pesquisa ao analisar e revisar 38 artigos, sete teses e 51 dissertações da área de educação, publicadas entre 2003 e 2014, e que

tratam do tema educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais. A autora afirma:

[...] que a escola é um espaço em que os valores eurocêntricos são difundidos e privilegiados, em detrimento de outras culturas, notadamente as culturas afro-brasileira e indígena, relegadas a segundo plano, quando não omitidas [...] (GONÇALVES, 2018, p. 123).

Para tanto, aponto a importância de se trabalhar o LRC, desde a entrada dessas crianças na escola, para que se reconheçam como parte de um ambiente que deve ser altamente afetivo, de aprendizagens constantes, de construções educativas gradativas, isto é, não deixem de usufruir tudo de melhor que tem uma escola devido ao seu distanciamento do estudo, das outras crianças e até mesmo da professora, por não se sentir a vontade, por terem vergonha de si mesmo, ou por acreditar que fazem parte de um grupo inferiorizado, o que pode arruinar as suas identidades.

## CONTEXTO E JUSTIFICATIVA

Apesar de o Brasil ser, incontestavelmente, uma nação multirracial e pluriétnica, de grande diversidade cultural, a escola brasileira parece não ter aprendido a conviver com essa realidade, oferecendo prejuízo na aprendizagem das crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de pretos e pardos. Tendo em vista uma mudança de paradigma, a escola pode contribuir na adoção de posturas políticas contra a discriminação racial, não beneficiando somente os negros, mas todas as demais etnias, já que a cultura que se vive é uma junção de culturas de todos os segmentos étnicos.

O resgate da história coletiva e da memória da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2020, p. 12).

Após anos de magistério, percebi que muitas crianças negras, muitas na mais tenra idade, nos anos iniciais do ensino fundamental, entram na escola negando sua raça, mostrando conflito com sua cor, com seu cabelo, na maioria dos casos sentindo-se inferiores, sem contar

ainda as brincadeiras preconceituosas de cunho racista que são feitas no próprio ambiente escolar. As escolas têm oferecido aos seus alunos livros de literatura que legitimam a branquitude como normalidade (CARDOSO, 2014; LABORNE, 2014; PIZA, 2000, 2002; MOREIRA, 2014; ROSSATTO, 2014). Tendo em vista uma mudança de paradigma, a escola pode contribuir na adoção de uma variedade de livros de literatura infantil que contemplem personagens negros não estereotipados, para utilizá-los constantemente. Estereótipos são, muitas vezes, criados e reforçados dentro da própria escola. Para Gomes (2002, p. 43):

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas e regulamentadas pelo Parecer nº 003/2004, cujas alterações vieram com a Lei 10639/2003, que foram incorporadas à Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional há políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas. Esse tipo de política tem como objetivo fazer com que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, de todos os danos sofridos sob o regime escravagista. E também, que essas medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação (BRASIL, 2004, p. 2-3). Essas políticas vão ao encontro das obrigações do Estado em promover e incentivar políticas de reparações, que está na Constituição Federal (1988), em seu Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional (BRASIL, 1988).

Ainda no Parecer nº 003/ 2004, sobre o sucesso das políticas públicas de Estado, das Instituições e da parte pedagógica, é colocado como fundamental a valorização tanto dos alunos negros e brancos, como dos docentes. No documento fica claro a importância da reeducação das relações entre negros e brancos, na sociedade em geral, sem que a responsabilidade recaia apenas na escola, reforçando a importância do trabalho conjunto “de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (BRASIL, 2004, p. 5).

Portanto, esse trabalho objetiva pesquisar como o livro “O mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras e como as atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras. Minha motivação maior ao desenvolver esta pesquisa, foi ter percebido que há lacunas de investigações acadêmico-científicas na perspectiva de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico. O Quadro 1 ratifica essa afirmação. Ele foi elaborado a partir da busca no Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Delimitei o recorte temporal às publicações entre 2015 a 2020. No ícone “busca por assunto”, inseri os termos-chave ligados à temática desta pesquisa, sem recorte por área:

QUADRO 1- BUSCA POR PESQUISA SOBRE LETRAMENTO RACIAL, LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E LETRAMENTO RACIAL COM LITERATURA INFANTIL.

| BUSCA POR ASSUNTO                        | DISSERTAÇÃO | TESE |
|------------------------------------------|-------------|------|
| “Letramento Racial”                      | 4           | 1    |
| “Letramento Racial Crítico”              | 2           | 0    |
| “Letramento Racial +Literatura Infantil” | 1           | 0    |

Fonte: Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2019)

Nota: Dados coletados e organizados pela autora

A partir desses dados coletados no Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entendo que ainda são poucas as pesquisas sobre Letramento Racial e LRC, principalmente no período da infância relacionada à literatura infantil.

Sendo assim, esse quadro mostra a relevância em preencher essa lacuna de pesquisa, que tratem o LRC na literatura infantil e, mais que isso, não identifiquei nenhuma pesquisa que tratasse uma PD como possibilidade de alavancar os discursos de identidade racial em sala de aula, com o LRC como suporte dessa análise. Nessa direção, esta pesquisa visa preencher algumas das lacunas apontadas pelas pesquisas

Nesse sentido, apresento a seguir quais foram os objetivos que nortearam essa pesquisa.

## OBJETIVOS

- Identificar de que forma o livro de literatura infantil “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras;
- Entender como as atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o

fortalecimento da identidade racial de crianças negras.

## PERGUNTAS DA PESQUISA

- Como o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras?
- Como atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras?

## ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este texto é composto por uma introdução, três capítulos e as considerações finais. Primeiramente, na introdução descrevo a motivação da pesquisa, minha trajetória como professora e fatos empíricos que contribuíram com a escolha do tema, o contexto, os objetivos e as perguntas da pesquisa. O primeiro capítulo se refere ao referencial teórico, a partir do qual discuti definições sobre Letramentos, Letramento Crítico, TRC, Literatura Infantil e LRC. As reflexões estão centradas nos estudos de Soares (2004) e Kleiman (2005), Ferreira (2014, 2015, 2016, 2017), Ladson-Billings (2001), Street (2018)

O segundo capítulo trata da Metodologia utilizada, pautada em autores como Minayo (2001), Uwe (2009), Serrani (1990), Lopes (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Machado (2000) e Ferreira (2015), que trazem contribuições relevantes à cerca da pesquisa qualitativa, da pesquisa em Linguística Aplicada e ainda sobre a estrutura e reflexões de uma SD.

No terceiro capítulo, apresento os motivos da escolha do livro estudado, bem como a sua análise a partir do LRC como mediador desse processo. Esse capítulo possui dois subtítulos o 3.1 que pretende responder à pergunta de pesquisa número1 - Como o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras? E o subtítulo 3.2 dedica-se a responder à pergunta de pesquisa número 2 - Como atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras?

Nas considerações finais, respondo as seguintes perguntas de pesquisa: Como o livro “No Mundo do Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras? Como atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras?

## **CAPÍTULO 1**

### **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

O presente capítulo do referencial teórico versa sobre os Letramentos, o Letramento Crítico e o LRC. Para tanto, este capítulo foi dividido de tal maneira: primeiramente abordei a questão do histórico dos Letramentos e o Letramento Crítico com os seguintes aportes teóricos: Kleiman (2014), Soares (2004), Souza (2011), Street (2018). O LRC será abordado a partir do trabalho de Ferreira (2015) e das pesquisas que utilizaram tal referencial.

#### **1.1 LETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO**

No que tange a questão do letramento, busquei perceber em que contexto o termo se originou. De acordo com os estudos de Soares (2004), a concepção do letramento surgiu no Brasil, na década de 80 como o “despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7). Dessa forma, o cerne da discussão era o da alfabetização, ou melhor, compreender a diferença entre alfabetização e letramento. Esse surgimento se deu quando a alfabetização não supria mais as demandas sociais. Segundo Soares (2004, p. 20):

Antes nosso problema era apenas o do ‘estado ou condição de analfabeto’ – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o ‘estado ou condição de quem sabe ler e escrever’, e, por isso o termo analfabetismo nos bastava o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever é, preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

O termo letramento é atual porque só recentemente tornou-se necessário enfrentar novas demandas sociais em que não basta apenas saber ler e escrever, é necessário também saber fazer o uso social dessa leitura e escrita aprendida. O termo então vai muito além da escrita, tal qual é concebida por muitas escolas, que tem relação com a alfabetização, isto é, processo de aquisição de códigos. Em termos pedagógicos Kleiman (2005) resume letramento, ao dizer que o termo:

[...] é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura [...] (KLEIMAN, 2005, p. 19).

Para Kleiman (2005), há uma deficiência do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados e não se pode culpabilizar o professor nem o currículo, mas há falhas decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar. Kleiman continua sua ideia a respeito do letramento, questionando a concepção de ensino da escrita como sendo fundamental para desenvolver as habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata, como contradição a outros modelos que consideram a aquisição da escrita uma prática discursiva mais crítica e relacionada à realidade. É pertinente ser considerado um letramento de forma mais ampla e inclusiva, pois para os grupos marginalizados, o resgate da cidadania “passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante” (KLEIMAN, 2014, p. 47).

Sendo assim, deslocar essa prática discursiva:

Que na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 1991, p.68).

O letramento, nessa perspectiva, permite o empoderamento do indivíduo, preparando-o para o reconhecimento de seu papel na sociedade e para ações transformadoras com vistas à justiça social.

A concepção de letramento, que só abarca a alfabetização, é identificada por muitos pesquisadores como equivocada. Street (2018) chama de modelo autônomo de letramento, pois só pressupõe uma maneira de letramento, critica os efeitos cognitivos somente, e a visão dicotômica entre fala e escrita em que se inscreve esse tipo de letramento centrado no sujeito, que reduz a um conjunto de capacidades cognitivas. Em contraposição a esse modelo, Street (2018) enfatiza a natureza social do letramento, que denomina ideológico, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a elas associadas (STREET, 2018, p. 13). Kleiman (2014) discute esses dois modelos de letramento, em que um contribui para o processo de reprodução da classe social e o outro possibilita a libertação e transformação através da construção de significados políticos e ideológicos. Para Kleiman (2014):

As práticas de uso da escrita da escola - aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerados tanto parciais como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada por Street (1984) de modelo autônomo. Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. A esse modelo autônomo, Street (2018) contrapõe o modelo ideológico que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social depende dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 2014, p. 20-21).

O letramento deve ser inserido nas relações sociais, com base em uma visão de leitura como prática social situada, em que se ressalta o discurso como ação por meio do qual escritores e leitores (aqui alunos e professores) estão fazendo as coisas uns com os outros por assim dizer. “Focalizo como esses estão agindo no mundo social, se construindo e construindo os outros” (LOPES, 2006, p. 17).

Ao longo dos estudos sobre letramento o termo foi se ampliando cada vez mais, pois o letramento escolar e o letramento social, embora situados em diferentes espaços e tempos, fazem parte do mesmo processo. Nesse sentido, Soares (2004) ressalta que está implícita a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, que o aprender a ler e escrever, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição.

Há uma grande preocupação entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com a alfabetização dos seus alunos de forma eficiente. Atualmente, há a noção de querer compreender a alfabetização a partir do conceito de letramento, pois, não basta apenas saber codificar letras, sem reflexão, mas há de entender a função social da escrita e toda sua implicação na sociedade. Dessa forma, compreendo que por meio do letramento é possível formar os educandos para que estejam preparados a compreender e interagir criticamente, visando ao ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva mais ampla e includente e, que assim, possam interagir na sociedade como cidadãos que são.

Para complementar essa perspectiva de forma ainda mais ampla, tem-se o termo letramento crítico, que de acordo com Souza (2011) o autor e o leitor estão no mundo e com o mundo, ambos são sujeitos sociais “cujos ‘eus’ se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de ‘não-eus’”. Torna-se importante agora perceber como esse fato interfere, influencia e contribui para a produção da escrita do texto e a produção da leitura do texto” (SOUZA, 2011, p. 02).

Souza (2011) explicita que o letramento crítico não pode mais se contentar em

entender só como o texto está no mundo, mas também entender “como o texto e a leitura do texto estão com o mundo,” a dinâmica de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também, aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras.

Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (SOUZA, 2011, p. 02).

O letramento crítico concebe leitura como prática social crítica, que faz uso do texto como um meio de construção e reconstrução de significados (LUKE; FREEBODY, 1997). A leitura é feita nos espaços públicos e privados e está ligada às relações políticas e de poder da vida diária nas culturas letradas. No letramento crítico, a abordagem ao texto é feita por meio de um processo de construção de sentido em que os significados do texto são construídos pelo leitor dentro de um contexto social, histórico e de relações de poder específicos. Essa perspectiva leva a compreender que a leitura ajuda o sujeito não só a entender o mundo, mas é também um meio de transformação social.

Luke e Freebody (1997) traçam o surgimento do conceito de letramento crítico a diversos outros estudos como os da linguagem crítica (GEE, 1996; HALLIDAY; MARTIN, 1993), da sociologia educacional (BAKER; LUKE, 1991), da etnografia e antropologia social (STREET, 1984, 1995), do feminismo (LEE, 1996); (LUKE; GORE, 1994), da teoria crítico-social (FREIRE, 1970). E segundo os autores, esses aportes teóricos, apesar de tão diversos, compartilham de duas questões comuns importantes: que práticas sociais de leitura realizadas no espaço escolar não são aleatórias. Pelo contrário, elas contribuem para as necessidades organizacionais da instituição escolar e aos interesses de poder dentro da organização social. Assim, os materiais produzidos pelas instituições escolares não são, como possa parecer, elementos naturais ao letramento escolar, contudo, tais materiais e práticas de ensino de leitura podem servir como elementos chaves em que discursos culturais, ideologias políticas e interesses econômicos são transmitidos, transformados e, também, contestados.

Compreendo a partir desse debate, que os letramentos críticos requerem um professor que crie espaço para diálogos e torne seus alunos protagonistas de suas próprias histórias, priorizando não só o aspecto linguístico, mas também seus usos sociais: com

enfoque da linguagem enquanto prática social e discursiva, que consequentemente oportunizará que o aluno reflita a respeito das consequências locais e globais complexas de se posicionar de uma forma ou de outra, num dado momento de sua construção crítica de conhecimento.

Nesse sentido, uma das tarefas mais importantes do professor que passa horas com seus alunos, influenciando-os, é proporcionar uma socialização de forma crítica, sem impor certezas. Para Freire e Macedo (2011, p. 94) “[...] as escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam estimular a certeza de nunca estar certo o bastante, método essencial para a pedagogia crítica [...]”. Entretanto, muitos professores ainda não compreenderam a importância desse letramento crítico, e acabam por replicar certezas sem contar muito com o protagonismo dos seus alunos.

## 1.2 TEORIA RACIAL CRÍTICA

A TRC é importante para essa pesquisa porque pode servir como um instrumento potente de desconstrução de estruturas que oprimem e discriminam dentro de nossas escolas, pois reconhece que o racismo é endêmico e se estende para além das fronteiras disciplinares e, consequentemente, permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e desigualdade racial se manifestam (MILNER; HOWARD, 2013). Essas questões se relacionam diretamente com o racismo nas escolas brasileiras, por isso a TRC está inserida nesta pesquisa, pelo entendimento de que apresenta o termo raça como fundamental para a compreensão e discussão sobre as desigualdades sociais, conforme afirma Ferreira (2014).

A TRC, de acordo com Ladson-Billings (2001), surge da área do Direito nos EUA, pois lá o Direito é baseado em casos que já ocorreram (jurisprudência). Quando surge um caso novo na corte, ao invés de simplesmente tratá-la como esta “é a história”, dentro da TRC vê-se que há outra história a ser contada, isto é, essa teoria vem como resposta às limitações da lei, ao tratar de compensar a desigualdade social, oferece um questionamento do Direito tradicional. “O que a teoria racial crítica diz: ‘Há outra história a ser contada’. Ela baseia-se fortemente na recuperação da história e da memória em oposição ao tradicional, empírico e estéril ‘Estes são os fatos’” (LADSON-BILLINGS, 2001, p. 277).

O uso da TRC pode servir como uma lente para ilustrar como novos entendimentos sobre ensinar e aprender são possibilitados, quando velhos paradigmas são rompidos e novos modelos de pesquisa surgem e são colocados em ação no trabalho diário dos professores. Quando indagada na entrevista concedida, sobre as premissas da TRC e a importância de se

incorporá-la às teorias e práticas educacionais, Ladson- Billings (2001, p. 277) discorrem sobre a experiência americana:

O que tentamos fazer no campo da educação foi a partir da perspectiva de que raça é importante, mesmo que pouco teorizada, direitos de propriedade são, por assim dizer, o que sustentam a sociedade e, portanto, a intersecção entre raça e propriedade oferece um interessante objeto de estudo. Passamos a nos interessar por temas ligados à educação escolar. Se olharmos, por exemplo, para o currículo, ele é 'racializado' mas também é uma propriedade intelectual. Nas escolas pobres que atendem crianças não brancas a qualidade da propriedade intelectual é inferior a das crianças brancas de escolas de classe média. O financiamento é diferente. A própria infraestrutura oferecida às crianças das comunidades empobrecidas está em condições precárias. A metodologia é diferente. Nas escolas que atendem crianças pobres, negras e de outras minorias raciais, encontra-se um tipo de ensino 'de cima para baixo', muito autoritário, que apenas reforça o baixo *status* dessas crianças. Esse tipo de educação não constitui um empreendimento intelectual; procura-se manter o corpo dessas crianças sob controle, mantê-las quietas na sua carteira sem fazer perguntas, não criticando o sistema e apenas fazendo o que se ordena (LADSON-BILLINGS, 2001, p. 277).

Dessa forma, a teoria abre um importante caminho no sentido de tornar as estruturas de privilégio raciais visíveis e proporcionar aos professores oportunidades de refletir sobre suas crenças e experiências de raça. Sendo assim, a TRC pode tornar evidentes esses padrões culturais e raciais sistêmicos que operam nas escolas.

Para desvelar ainda mais essa teoria, coloco a disposição dois pontos fundamentais para entendê-la, que são: Branquidade, como propriedade, cujos estudos se destacam na década de 1990 nos Estados Unidos, denominado *Critical Whiteness Studies*, traduzido como Estudos Críticos da Branquidade (MOREIRA, 2014). Harris (1993) propõe as funções dessa propriedade em três níveis: o direito de possuir, o direito de usar e o direito de dispor. Esses atributos têm servido historicamente para estabelecer a Branquidade como uma forma de propriedade e, o segundo ponto, a persistência de não ver cor (*colorblind*).

Há um discurso dominante que se apoia no discurso de não ver cor como um ideal, e para a TRC essa é uma escolha política particular, que ignora os contextos históricos e sociais em que a raça influenciou e continua influenciar, pois nesse viés se ignora as questões de raça com o suporte na meritocracia, fazendo com que as instituições contribuam na manutenção das desigualdades raciais.

De acordo com Ferreira (2015) há no Brasil um crescimento de pesquisas acerca das relações raciais, raça, racismo e estudos raciais críticos na área da Educação, da Sociologia, da Antropologia, na área da Linguagem e Linguística Aplicada. Todo esse movimento de pesquisas tem contribuído para o avanço das discussões sobre raça, racismo e questões sobre

identidade racial no Brasil e, provocado mudanças significativas no contexto da educação brasileira. No Brasil, os primeiros pesquisadores a trazerem a nomenclatura sobre a TRC para o contexto educacional foram os pesquisadores Gandin, Diniz-Pereira e Hipólito (2002), no artigo intitulado: “Para além de uma Educação Multicultural: Teoria Racial Crítica, Pedagogia Culturalmente Relevante e Formação Docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings)”.

### 1.3 LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

O Letramento Racial Crítico (LRC) se dedica aos estudos sobre questões raciais e suas influências. Ao optar pela análise a partir do LRC, não me refiro apenas à identidade negra, mas também à identidade branca, conforme afirma Ferreira (2015):

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

A professora Aparecida de Jesus Ferreira é a responsável por trazer as discussões de LRC para o contexto brasileiro. A sua primeira publicação foi em 2014 com o artigo intitulado “Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas”. Desse modo, a busca do professor pelo ensino com base no LRC tem total relevância em sala de aula, principalmente por oportunizar discussões acerca de identidades raciais. Ferreira (2014), a partir dos estudos de Ladson-Billings e Tate (1995) e Ladson-Billings (2001), apresenta a relevância do uso do referencial teórico da TRC na análise de sua pesquisa já citada. De acordo com a autora, “essa teoria traz princípios importantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno” (FERREIRA, 2014, p. 244-257). Essa pesquisa foi realizada a partir da coleta de dados por meio de narrativas autobiográficas dos alunos participantes da disciplina ministrada pela docente, entre os anos de 2011, 2012 e 2013. As narrativas apresentam relatos e experiências tanto do período escolar como também de suas memórias de infância, de família, amigos, entre outros.

Na pesquisa mencionada, Ferreira (2014) apresenta dados que respondem a duas perguntas de pesquisa: a primeira é “Como as palavras relacionadas à identidade racial negra e identidade racial branca, e, também ascendência, são utilizadas nas narrativas

autobiográficas dos professores de línguas?” e a segunda foi: “Quais são os sentidos atribuídos, nas narrativas autobiográficas, às palavras relativas a identidade racial negra e a identidade racial branca?” (FERREIRA, 2014, p. 238-239). Essas perguntas são respondidas no texto da autora e balizadas por meio dos dados, que foram organizados em tabelas.

Conforme a pesquisadora explicita, houve um total de 232 palavras relacionadas à identidade racial negra e 80 relacionadas à identidade racial branca. Das 232 palavras relacionadas à identidade racial negra, 70,47% foram apresentadas nas narrativas com sentido desfavorável à identidade racial negra, 25,19% favorecem a identidade racial negra e 4,33% apresentaram neutralidade ao tratar da identidade racial negra. Referentes às 80 palavras relacionadas à identidade racial branca foram encontradas 68 palavras que traziam sentido favorável à identidade racial branca, cinco palavras que desfavoreceram a identidade racial branca e sete palavras entendidas como neutras (FERREIRA, 2014). Nas considerações finais de seu trabalho, Ferreira (2014) suscita a reflexão sobre a “fragilidade” da construção da identidade racial negra tendo a identidade racial branca como “norma”. Fica clara a importância de discutir as questões do LRC, para assim poder compreender sobre como é possível falar sobre raça em sala de aula, pois é urgente essa abordagem com nossos alunos.

Verifiquei, por meio dos dados coletados no Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, delimitando o recorte temporal as publicações entre 2015 a 2020, que ainda são poucas as pesquisas sobre LRC, principalmente no período da infância, tendo como ferramenta principal o ensino do livro de Língua Inglesa e de Língua Espanhola. As pesquisas encontradas, predominantemente, são análises de obras literárias, relacionadas a gêneros textuais ou sobre a representação do negro na literatura, não contemplando, portanto, o LRC. Dessa forma, a minha pesquisa vem preencher essa lacuna, mostrar como é retratada a questão de identidade racial em uma realidade do Ensino Fundamental Inicial do Ensino Público, permeada pela perspectiva do LRC.

QUADRO 2 – BUSCA POR PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO RACIAL E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

| BUSCA POR ASSUNTO                               | DISSERTAÇÃO | TESE |
|-------------------------------------------------|-------------|------|
| “Letramento Racial”                             | 4           | 1    |
| “Letramento Racial Crítico”                     | 2           | 0    |
| Letramento Racial Crítico e Literatura Infantil | 1           | 0    |

Fonte: Portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2019)

Nota: Dados coletados e organizados pela autora

Durante a busca, utilizei aspas aos termos para possibilitar encontrar teses e dissertações que apresentam exatamente os termos utilizados. Quando os termos não vêm entre aspas, isso permite que se amplie a busca, ou seja, o levantamento apresenta as pesquisas que contém qualquer um dos termos indicados, o que não seria interessante para esta pesquisa.

As pesquisas encontradas, majoritariamente, são na área do curso de Letras. Entre esses trabalhos, destaco dois deles que foram produzidos na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Há um deles que investigou como os (as) alunos (as) negros (as) e brancos (as) expressam suas identidades étnico-raciais por meio da produção de relatos autobiográficos. Porém, a pesquisa que mais se assemelha a minha busca, respondeu de que maneira os livros de literatura podem auxiliar o professor na construção de identidades raciais das crianças que frequentam o Ensino Fundamental inicial.

#### 1.4 LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

A escola atual nem sempre realiza a mediação das novidades dentro da produção literária destinadas às crianças e a adolescentes, de acordo com Lajolo e Zilberman (2017). A intervenção do estado, que gerencia o movimento escolar, é um grande influenciador sobre como se entende a produção literária infantil e juvenil e, essa força institucional, por vezes é negativa, pois segundo as autoras, no Brasil do século XXI, “livros para crianças e jovens continuam, salvo em fugidios momentos de intervenção e vanguarda, gerenciados pelo discurso didático e ideológico de órgãos centrais da Educação e da Cultura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 68).

A maneira como a escola faz uso do livro literário já contribui grandemente para a intensificação de aspectos ideológicos, pois:

[...] participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao acatamento da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia [...]. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo (ZILBERMAN, 2012, p. 20).

Por outro lado, a literatura infantojuvenil serve também para quebrar padrões preconceituosos. Nessa perspectiva, há a necessidade de os professores apontarem e discutirem métodos para o desenvolvimento cognitivo e ideológico da criança, por meio de obras infantis e infantojuvenis, no sentido de promover entre seus alunos uma percepção

positiva do que é diferente (ZILBERMAN, 2012).

Para Zilberman (2012) a literatura infantil tem uma função formadora que não se confunde com uma função pedagógica, está voltada totalmente para a cultura e só assim pode romper com as limitações que se comprometeu em sua origem “É essa possibilidade de superação, de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta a educação” (ZILBERMAN, 2012, p. 244). A autora desenvolve ainda um tom transgressor ao dizer como essa literatura deve ser aproveitada dentro de sala de aula em sua natureza ficcional, que “aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional” (ZILBERMAN, 2012, p. 244).

Todavia, Soares (2006) difunde a ideia de que a literatura é, inevitavelmente, escolarizada, já no momento em que a escola se apropria da literatura. Para a autora, o que deve ser questionado é se essa escolarização da literatura apresenta-se adequada ou não para ser trabalhada com as crianças, sem perder a essência do literário. Para discernir entre uma e outra a autora nos esclarece, afirmando que uma escolarização adequada:

Seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorram no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2006, p. 33).

Nessa perspectiva, ao passar o texto do livro de literatura infantil para o livro didático, não há como não modificá-lo. Soares (2006) então nos adverte que ao fazer essa passagem é necessário respeitar os critérios para que o literário do texto seja preservado, sem que vire uma caricatura.

Em termos gerais, ao analisar a história da literatura infantil no Brasil, pude perceber como sua produção se relaciona às práticas sociais de cada época. Relaciona-se com a própria natureza da literatura que, de acordo com Nelly Coelho (2002), é um fenômeno de linguagem, resultante de uma experiência existencial, social e cultural. Isto é, a literatura, como toda arte, é a de um tempo, constituindo-se através de um ideário e, concomitantemente, expressando-o.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição (COELHO, 2002, p. 16).

E nas séries iniciais do ensino fundamental, a literatura infantil tem um papel essencial, porque representa uma considerável perspectiva para o desenvolvimento da competência leitora na escola, dessa faixa etária de 5 a 6 anos, possibilitando ao aluno experiências culturais, estéticas e intelectuais, capaz de expor os mais variados assuntos, como contextos direcionados à diversidade, questões sociais, identidade de raça. Segundo Coelho (2002), a literatura infantil é:

Um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhado pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 2002, p. 5).

De imediato, relaciono esse tema à minha prática pedagógica. Em sala de aula, as crianças, ao ter contato com a literatura infantil abrem seus horizontes, tornam-se questionadoras, mergulham em um mundo que não é o seu, com um tempo e espaço diferentes dos seus. Como assevera Debus (2017), essa experiência que a criança degusta com os livros é de um viver distante do seu e ao mesmo tempo tão próximo, e a partir dessas experiências ela já não é mais a mesma, sendo reconfigurado o seu viver. Para essa autora:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo (DEBUS, 2017, p. 22-23).

Porém, há uma problemática central acerca desse tema como nos mostra Hunt (2010), que é a necessidade de haver uma crítica literária específica para a literatura infantil, tendo em vista que essa literatura tem aspectos peculiares que merecem uma preocupação diferenciada. Hunt (2010) propõe uma abordagem teórica da literatura infantil, a partir da relação entre o leitor e o texto. Para o autor, a crítica literária, em geral, preocupa-se em fazer uma “crítica prática” e estabelecer o cânone, mas não discute, em seus estudos, o contexto em que o leitor está inserido. Daí resulta a inadequação da crítica para o livro infantil.

Sendo assim, o eixo da discussão do autor é a relação entre leitor e texto. Segundo ele, a crítica da literatura infantil deve proporcionar ao leitor condições para que este se posicione frente a frente com o texto, a fim de que perceba o sentido da obra literária. Para isso, é necessário levar em consideração algumas questões não trabalhadas pela crítica:

Como é o livro e que impressão ele proporciona? Como se sente o leitor? Qual o pano de fundo do livro? E o pano de fundo do leitor? Que habilidades o livro exige? Que habilidades o leitor deve possuir? Qual é a circunstância da leitura? Tudo isso nos remete à relação da criança com o livro, que pode ser diferente da do adulto - e em especial quando se trata da relação do adulto com o livro para criança (HUNT, 2010, p. 22).

Para o autor, a análise de livros deveria ser feita em todas as suas dimensões verbal e não verbal, e não ser pautada apenas nas questões como enredo, pessoa, espaço, entre outros, e sim, na relação entre leitor e o texto. Ele ressalta a importância do “peritexto”, o material escrito e ilustrado que, cerca “a história, o logo da editora, as fontes, o leiaute etc” (HUNT, 2010, p. 22) e que também analisem o estilo e a estrutura para que seja percebido o modo como esses aspectos produzem sentido para a criança leitora. Entretanto, Hunt (2010) também destaca a contribuição que o leitor e o seu contexto promovem na produção de sentido da obra, “as implicações ideológicas do livro para criança - de fato, as implicações próprias da leitura” (HUNT, 2010, p. 22).

A partir das reflexões do autor, entende-se que o sentido é produzido em um contexto real e definido, no qual o leitor ocupa papel primordial na interpretação. Assim, o livro para criança se diferencia da literatura adulta, uma vez que ele tem como foco o próprio universo infantil. Isto é, se a criança não gosta do livro é porque este não está adequado à realidade dela. Dessa forma, o bom escritor de livro infantil é aquele que se coloca na condição do leitor, para que assim compartilhe lucros e perdas em sua vivência com o texto literário.

A literatura infantil e a educação são intrinsecamente ideológicas, pois cria um fenômeno simbólico específico, a leitura literária incluída num espaço de poder, a escola, que atua para “estabelecer e sustentar uma relação de dominação” (THOMPSON, 2002, p. 76). Sendo assim, somente esse campo já se tornaria sujeito de análise e interpretação da ideologia. Porém, ao acrescentar a questão identidade racial, este campo amplia-se de forma considerável por firmar-se em uma base ideológica já num primeiro momento, que passa a refletir também a ideologia racista, da qual as instituições sociais (literatura e escola) atuaram historicamente para a sua manutenção e reificação; ou, como, nas palavras de Silva (2007, p. 161), “[o]s nossos leitores infantojuvenis continuam convivendo com discursos literários que difundem a hierarquia entre brancos e negros e que discriminam os não-brancos [...]”.

Infiro a partir das ideias dos autores acima, que a criança pode por si só, auxiliada por professores (as), interpretar ideologias que a deixaram em espaços menores na sociedade. E mais, sobre o racismo especificamente, pode desvelar formas simbólicas que corroboram a manutenção de hierarquizações, tal como apontado por Silva (2008) em seu estudo sobre

livros didáticos.

Nesse sentido, há quem poderá dizer: “Mas, se a criança, bem como os adultos for capaz de desvelar todos os aspectos ideológicos subjacentes nas obras literárias, como ficarão o caráter de fruição e de apreciação do belo, presentes nestes livros?” Uma das respostas possíveis é a de que, a literatura, assim como outras manifestações artísticas, serve como suporte para a construção de identidades individuais e coletivas ou, nas palavras de Coelho (2002, p. 15) “tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação”.

Para tanto, deveria ser tarefa do profissional de educação consciente de sua função social, desvelar perpetuações discriminatórias com o intuito de ressignificar conceitos sobre um grupo humano discriminado, seja ele qual for, já que:

Não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente: se está a seu alcance a concretização e a expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, [...] auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional (ZILBERMAN, 2012 p. 25).

Sendo assim, compreendo que a literatura infantil representa uma considerável perspectiva para o desenvolvimento da competência leitora na escola de ensino fundamental inicial da educação básica, pois possibilita ao aluno experiências culturais, estéticas e intelectuais, capaz de expor os mais variados assuntos, como contextos pertinentes à diversidade e questões sociais. Porém, a literatura infantil, em relação à cultura afro-brasileira, ainda possui uma grande lacuna a ser preenchida em sala de aula, estando ambas em um constante processo de diálogo e reconstrução.

Rosemberg (1985), desde a década de setenta, pesquisava sobre os espaços de poder entre adultos e crianças, na confecção dos livros de literatura infantil. Segundo ela “O livro, nesta perspectiva, é visto como um dos inúmeros agentes do processo de socialização e a mensagem que contém assumem a função de ensinamento real ou virtual” (ROSEMBERG, 1985, p.18). A reflexão crítica da autora ainda nos remete a crítica aos estereótipos, ao racismo e à representação de uma maioria de personagens brancas como norma de humanidade.

Cito aqui as pesquisas de Araújo (2010) por destacar uma questão que considero de extrema relevância ao se tratar de literatura infantil e identidades raciais, que é a ideologia e suas imbricações. Ao falar sobre ideologia a autora ancora-se em Thompson (2002), que tem

uma visão negativa dessa palavra. Para Thompson (2002, p. 16): “[i]deologia [...] é sentido a serviço do poder”. Dentro dessa compreensão da ideia de ideologia, cabe outra definição do autor que ele identifica como formas simbólicas: “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 2002, p. 79). Logo, os livros infantojuvenis são formas simbólicas.

Em seu trabalho “Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil” (ARAÚJO, 2010) a autora fomentou elaborar um sistema interpretativo utilizando-se de uma forma simbólica (livros de literatura infantojuvenil) para evidenciar “quão imbricado está esta forma simbólica, seu uso e apropriação de suas mensagens com a ideologia racista”, isto é, mostrar que o racismo se faz presente, “sob configurações por vezes implícitas outras nem tanto, desde o processo de produção, até a transmissão e recepção da forma simbólica, o livro” (ARAÚJO, 2010, p. 173)

A autora acredita que a literatura tenha um papel eficiente para as crianças e adolescentes na construção de significados relacionadas às identidades de raça. Para ela, a criança pode por si só, auxiliada por educadoras e educadores, desenvolver estratégias de interpretação de ideologias que a designaram a espaços menores da sociedade. “E mais sobre o racismo, especificamente, pode desvelar formas simbólicas que corroboram a manutenção de hierarquizações” (ARAÚJO, 2010, p. 60). Um questionamento levantado foi, onde se encaixaria o caráter de fruição tão requerido para os alunos, e uma resposta válida a seu ver é a de que “a literatura, assim como outras manifestações artísticas, servem como suporte para a construção de identidades individuais e coletivas” (ARAÚJO, 2010, p. 60).

Em relação aos livros que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a autora destaca em sua pesquisa, que de 20 obras analisadas em um determinado acervo de uma escola pública, apenas dois contemplavam a diversidade étnico-racial. Para Araújo (2010) a ideologia está operante “no sentido de criar uma política institucional de universalização (THOMPSON, 2002) dos modelos literários que devem fazer parte dos acervos das bibliotecas escolares e que atuam para perpetuar relações de dominação no que se refere ao trato com a diversidade brasileira (ARAÚJO, 2010, p. 89). E ao se tratar:

Especificamente da diversidade étnico-racial, tal política atua de modo intenso na forma como a escola reconhece as diferenças já que o acervo de suas bibliotecas tem circulação para além da leitura como fruição ou prazer. Ocupa, por vezes, a sala de aula e de forma a ser utilizado em contextos pedagógicos de incentivo à leitura. Neste sentido, além das mensagens ideológicas de promoção de um modelo hegemônico de humanidade estar incutido nas obras, recebem um fortalecimento ao

circularem como leituras canônicas (ARAÚJO, 2010, p. 89).

Diante disso, sigo destacando a importância do LRC pela forma complexa com que trata a identidade racial, isto é, como influenciadora das diversas experiências dos indivíduos de uma sociedade. Dessa forma, exige que olhemos mais adiante, num horizonte onde raça funciona como um instrumento de controle social em que brancos não se racializam por serem considerados o padrão universal. A humanidade tem necessidade de se comunicar e, portanto, de contar histórias. Compartilhar experiências tem significado para todo o grupo. Para Jovino (2006), é comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, e como são expressões de sua cultura, devem ser preservadas. Para a criança, constituir suas identidades vai passar essencialmente pelos referenciais que forem a ela apresentados. Neste aspecto, destaco as histórias infantis. Há duas formas de as crianças entrarem em contato com estas histórias: uma é através da oralidade e a outra através dos livros físicos.

Compartilho da ideia de que a leitura literária e as questões de identidade racial necessitam dialogar através de uma apreciação lúdica e construtiva, que favoreça a ótica das diferenças e a valorização das identidades. Nesse sentido, a busca pelo ensino com base no LRC tem total relevância para nortear o trabalho do professor em sala de aula, principalmente por oportunizar discussões acerca de identidade(s) raciais, o que contribui significativamente para o (re) conhecimento racial de maneira consciente, uma vez que se pretende, na condição de professor, auxiliar na formação dos alunos. E ao se trabalhar desde as séries iniciais, a partir da literatura infantil, os alunos entendem as questões de identidade racial, evidenciando sua importância para a formação de leitores com consciência racial. Trago dois artigos que evidenciam essa importância, são eles:

#### QUADRO 3 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1

Continua

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pesquisas recentes (referentes aos anos de 2015 a 2020):                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Palavras chave utilizadas: Letramento Racial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Publicado em: Linguagem em Foco, Março 2020, v. 11, n.2, p 33-45 (artigo).                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Título/autor: Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula. Keila de Oliveira e Aparecida de Jesus Ferreira (Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG).                                                                                                                                                                   |
| Objetivos: Realizar uma breve análise da relevância do Letramento Racial Crítico para promover discussões sobre identidades raciais das crianças a partir do uso de livros de Literatura Infantil                                                                                                                                                                      |
| Resultados: Entende-se que a partir de práticas de ensino voltadas ao LR e LRC é possível contribuir na formação dos educandos para que estejam preparados a compreender e interagir criticamente, visando à valorização e ao (re) conhecimento racial das crianças, compreendendo a sociedade na qual estão inseridas, podendo interagir socialmente e politicamente. |
| Aspectos principais apontados na pesquisa: Poucas foram as pesquisas encontradas sobre o uso da LI em sala de aula para o ensino sobre questões de identidades raciais, com a possível perspectiva de LR e nenhuma na perspectiva do LRC explícita no título, embora no decorrer do texto houvesse indícios dessa perspectiva.                                         |

## QUADRO 3 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO 1

Conclusão

|                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lacunas de pesquisa: Se referem a pesquisas que discutam a respeito de formação de professores, em especial, sobre o trabalho em sala de aula a partir do uso da LI como possibilidade de promover o LRC. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Organizado pela autora

## QUADRO 4 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO 2

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pesquisas recentes (referentes aos anos de 2015 a 2020):                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Palavras chave utilizadas: Letramento Racial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Publicado em: Revista InterteXto, 2017, v. 10, n. 2.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Título/ autor: Letramento Racial mediado pela Literatura Infantojuvenil na educação básica. Eduardo Dias da Silva e Romar Souza-Dias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Objetivos: o letramento racial mediado pela Literatura Infantojuvenil, para aprendentes da educação básica, pode contribuir de que maneira para a implementação do ensino da história e da cultura afrobrasileira, africana e indígena nas escolas públicas?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Resultados: Após a apresentação sobre os livros a serem utilizados para se trabalhar as identidades de raça, para os alunos e também para os professores, o autor, apesar de reconhecer o aprendizado em situações diversas, enfatiza a importância do ambiente escolar na formação dos aprendentes como cidadãos críticos: na medida em que a aquisição de conhecimento contribui para as pessoas ampliarem sua visão de mundo e entenderem os mecanismos de funcionamento da nossa sociedade, elas se tornam mais aptas a construir com autonomia sua própria vida e interferir na realidade que as cerca.       |
| Aspectos principais apontados na pesquisa: As dicas de leituras para o público infantojuvenil: <i>O cabelo de Corda</i> de Ana Zarco Câmara, a coleção <i>Mama África com vários autores</i> , <i>Vozes da floresta lendas indígenas</i> de Celso Sisto, <i>Aldeias, palavras e mundos indígenas</i> de Valeria Macedo, <i>Indígenas</i> de Celso Sisto e para os professores: <i>África na sala de aula: visita à história contemporânea</i> de Leila Leite Hernandez. Este livro reúne aulas de história da África, ministradas entre 1998 e 2003, pela historiadora Leila Leite Hernandez, na PUC de São Paulo. |
| Lacunas de pesquisa: outras pesquisas que proponham outros grupos de livros de literatura infantojuvenil, de um universo crescente de autores e editores, para contribuir para uma releitura da prática pedagógica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Fonte: Organizado pela autora

Esses artigos me permitiram refletir sobre a necessidade de nos aprofundarmos nas discussões referentes à raça em sala de aula, e da importância do ensino voltadas à perspectiva do LRC, para assim ser possível a formação de educandos mais preparados a interagir criticamente, visando à valorização e ao (re) conhecimento da identidade racial das crianças, compreendendo a sociedade na qual estão inseridas, podendo interagir socialmente e politicamente.

No primeiro artigo constatei que a literatura infantil permeada pela LRC pode ser uma das possibilidades para se discutir e refletir sobre raça, dando oportunidade a essas crianças de se empoderarem a partir de suas identidades raciais. Já no segundo artigo, mesmo sem falar em LRC, os autores contribuem com o tema quando sugerem possibilidades de qualidade em se trabalhar a questão de identidade racial a partir da cultura afro brasileira e indígena, sem cair em estereótipos. Eles ainda chamam a atenção na questão da importância em cumprir a legislação brasileira, que assegura que todos devem ser iguais perante a lei e afirmam a necessidade de abrir caminhos para a construção da verdadeira cidadania.

## 1.5 PESQUISAS RECENTES SOBRE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Considero neste espaço, as pesquisas publicadas em periódicos de revistas de instituições de ensino superior e dissertações de instituições públicas, que tratam do uso do LRC. Desse modo, pretendo refletir sobre a relevância do trabalho com a LRC em sala de aula e, também, sobre possíveis impactos sociais que são sentidos nessas pesquisas, entendendo que nem sempre o racismo aparece de forma explícita nos textos e nas imagens. Em casos como esse é primordial o olhar atento, detalhado e crítico do professor, juntamente com os alunos, para que seja possível perceber nas entrelinhas os impactos sociais que o livro de literatura infantil pode trazer.

Busquei encontrar pesquisas recentes na perspectiva LRC desenvolvidas com alunos em sala de aula, entre 2015 a 2019. Em minha pesquisa apenas os textos em português, com conteúdo disponível de acesso gratuito, e que realmente abordam de alguma forma a perspectiva do LRC, foram considerados. Portanto, embora tenham quatro pesquisas sobre o Letramento Racial, as que me interessam são as de Oliveira (2019) e Araújo e Andrusievicz (2017). Essas pesquisas são as que tratam do LRC mediadas pela literatura infantil

Parti do trabalho que me incentivou na entrada ao mestrado, porque foi a partir dessa pesquisa que entrei em contato com o termo LRC. Portanto, relaciona-se de forma efetiva ao meu trabalho, a dissertação da Oliveira (2019), “Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir dos livros de Literatura Infantil: os primeiros livros são para sempre”. Dentro da perspectiva do LRC, a pesquisa foi realizada em três escolas municipais da rede pública da cidade de Ponta Grossa - PR, tendo como participantes professoras e crianças pertencentes ao Ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa foi baseada em análise bibliográfica e documental, além de observação em sala de aula.

As perguntas de pesquisa mencionadas no decorrer do texto foram: 1) De quemaneira os livros de literatura podem auxiliar o professor na construção de identidades raciais das crianças que frequentam o EF I? 2) Quais são as percepções das professoras sobre as questões raciais em sala de aula e das crianças do EF I, participantes desta pesquisa, com relação à sua identidade racial? 3) Quais são as percepções que as professoras apresentam sobre o uso dos livros “As bonecas negras de Lara”, “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”? e “Betina”?

Ao responder às perguntas, a pesquisadora constatou que “os livros utilizados, ao apresentarem conteúdos e imagens que valorizam e dão visibilidade à identidade racial negra, contribuem para o processo de construção de identidade racial negra de maneira positiva”

(OLIVEIRA, 2019, p. 102). Ao analisar as narrativas das professoras, foi possível observar que elas percebem a necessidade de discutir sobre raça em sala de aula e consideram a literatura infantil como uma possibilidade de promover essas discussões. Referente à percepção sobre a identidade racial das crianças, especialmente as que se autodeclararam pardas e pretas (negras), foi percebido que no decorrer das discussões, elas se sentiram mais confortáveis para afirmar a sua identidade racial. Após ouvirem as histórias e dialogarem sobre as personagens, percebendo a identidade racial negra de maneira positiva presente nos livros, as crianças demonstraram por meio do discurso e do desenho de autorretrato o (re) conhecimento e o pertencimento étnico-racial, colorindo a pele com tonalidades da cor marrom, enfatizando o cabelo crespo, por exemplo.

Sendo assim, ao ter esse momento de escuta com os profissionais, a pesquisadora percebeu que:

No caso dessas professoras que fizeram parte da pesquisa, o uso dos livros de literatura infantil contribuiu para o Letramento Racial Crítico das crianças. As docentes têm dinâmicas parecidas, no sentido de ter um momento de escuta dos alunos após cada história contada. Esse momento de reflexão contribuiu significativamente para que pudessem expressar opinião, relatar experiências e isso permitiu que as crianças se sentissem acolhidas e confortáveis para expor suas ideias (OLIVEIRA, 2019, p. 157-158).

Esse momento de escuta e de reflexão foi um dos meios mais eficazes para promover o LRC de forma efetiva. De forma automática, relaciono essas ações docentes às minhas próprias experiências pedagógicas, em relação à importância dos momentos de reflexão dos próprios alunos, sempre guiados pela professora, sobre os diversos temas, mas aqui em especial, as identidades de raça.

A pesquisadora conclui que:

O combate ao racismo e as discussões para promover o LRC e consequentemente o (re) conhecimento étnico-racial das crianças, precisa ser um compromisso não apenas dos professores, mas também da equipe pedagógica como um todo, de modo que esse tema seja presente no espaço escolar (OLIVEIRA, 2019, p. 158-159).

Ela vai ainda mais longe ao dizer que:

É fundamental que as Secretarias de Educação promovam cursos de capacitação, de formação contínua, oficinas, livros que apresentem o negro de forma positivada, para que existam momentos de estudo e de reflexão entre as/os professoras (es) propiciando diálogos sobre o cotidiano escolar e sobre que possibilitem o LRC. É responsabilidade também das universidades, criarem momentos de discussão que permitam aos acadêmicos estudos sobre a relevância do tema das relações étnico-

raciais para a formação docente (OLIVEIRA, 2019, p. 158-159).

A pesquisadora finaliza com a ideia necessária dentro de qualquer escola, que é a de aproximar as famílias e a comunidade do ambiente escolar, com mostras e feiras das atividades realizadas com as crianças sobre o tema, para que elas apresentem aquilo que estão aprendendo para toda a família e amigos, desse modo fortalecendo a promoção do LRC.

Outra pesquisa que também se encaixa na perspectiva de LRC é o texto de Araujo e Andrusievicz (2017), com o trabalho intitulado “Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnica- racial na Literatura Infantil e Juvenil”, que reflete sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil. As pesquisadoras apresentam dados decorrentes de dois estudos realizados em bibliotecas de escolas municipais de Curitiba-Pr., em três turmas (4º e 5º ano), tendo como participantes alunos e professoras. A metodologia de pesquisa foi baseada em análise bibliográfica e documental, além de observação em sala de aula. As perguntas de pesquisa mencionadas no decorrer do trabalho foram: O que as crianças leem? O que é oferecido às crianças para lerem nas escolas?

A partir do primeiro dado apresentado da pesquisa, Araújo e Andrusievicz (2017) desenvolveram parte de sua dissertação de mestrado, e o objetivo era “investigar nos discursos produzidos sobre livros literários com personagens negras, indícios de uma ideologia racista, produzida e reproduzida no ambiente escolar pela formação literária a que as crianças eram expostas” (ARAUJO; ANDRUSIEVICZ, 2017, p. 58), tendo como participantes a professora e uma turma do 4º ano, a qual a pesquisadora nomeou como “escola 1”.

As pesquisadoras constataram “que além de reforçar a presença hegemônica de personagens brancas, as concepções de literatura e de leitura literária da instituição eram bastante restritas” (ARAUJO; ANDRUSIEVICZ, 2017, p. 58-59). Outra questão que elas colocaram é a precariedade dos livros disponíveis às crianças, não só no que se refere à estética, como também à qualidade do produto e conteúdo. Mencionaram ainda, sobre o tempo destinado à leitura, apenas 20 minutos semanais, tempo esse no qual as crianças não conseguiam desenvolver a leitura, muito menos a reflexão proposta.

A segunda pesquisa relatada por Araujo e Andrusievicz (2017) foi realizada em 2012, nomeada como “escola 2”. As autoras apresentam os dados resultantes de uma Especialização sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2012, cujo objetivo foi “investigar em que contexto a literatura com personagens negras está presente nas aulas de leitura” (ARAUJO; ANDRUSIEVICZ, 2017, p. 269). Essa pesquisa foi realizada a partir de

análise dos documentos de empréstimos da escola e também da observação em sala com duas turmas (4º e 5º ano).

Na análise sobre o espaço da biblioteca, Araújo e Andrusiewicz (2017) descrevem e apresentam imagens que mostram que se tratava de um pequeno espaço, menor que uma sala de aula, sem mesa, apenas com almofadas, poucos livros e a decoração da sala era com clássicos da literatura eurocêntrica (Cinderela, Branca de Neve, entre outros), o que reforçava uma estética definida (branca). Outro fato apontado pelas pesquisadoras era de que, para as crianças menores (1º e 2º ano), não havia acessibilidade/empréstimo de livros, o que demonstra a falta de estrutura do local e de entendimento da equipe gestora.

Como resultado dessa pesquisa, Araújo e Andrusiewicz (2017) destacam que nos registros de empréstimos foi possível observar que os livros de literatura afro-brasileira e africana eram emprestados apenas em períodos específicos (provavelmente devido ao período em que se discute sobre a consciência negra). No entanto, essas leituras traziam conteúdos relacionados ao esporte e ao bullying e não reconhecia/valorizava a cultura Afro-Brasileira/Africana. Além do mais, as pesquisadoras confirmaram não haver um encaminhamento posterior a essas leituras por parte da professora, isto é, o processo de leitura sobre questões de identidade racial era fragmentado.

De acordo com o relato das autoras, entendo que apesar de estarem expressas nos documentos as discussões a respeito de identidade racial, há pesquisas como a de Araújo e Andrusiewicz (2017) que mostram que as leituras, principalmente de livros que tratam de histórias e cultura negra e Afro-Brasileira e Africana, não são utilizadas de forma efetiva em sala de aula.

Ambos os trabalhos mencionados se relacionam a minha pesquisa. Araújo e Andrusiewicz (2017) ao mostrarem que não há grande procura pelos livros de cultura africana denota que esses livros não estão sendo trabalhados pelas professoras de forma satisfatória, caso contrário os alunos iriam, regularmente, a procura de livros de cultura africana e afro-brasileira, pois se espelham em seus docentes.

A pesquisa de Oliveira (2019) é ainda mais próxima a minha e ela pôde demonstrar “que são possíveis diálogos em sala de aula que promovam o Letramento Racial Crítico a partir do uso de livros de Literatura Infantil” (OLIVEIRA, 2019. p.7). A partir das suas observações diárias em sala de aula, comprovou que a Literatura Infantil, quando apresenta personagens negros de forma positivada, contribui para que a criança negra se sinta participante na sala de aula e na sociedade.

Dessa forma, minha pesquisa vem para agregar os trabalhos sobre LRC, com a análise

de um livro de literatura infantil com uma personagem negra protagonista e, a partir dessa análise, manifestar como esse livro poderá abordar a identidade de crianças negras. Em seguida, como base no livro escolhido, será dada como sugestão, a pesquisadores e principalmente a docentes, uma PD mediada pelo LRC, que poderá ser trabalhada em sala de aula, para que se possa concluir, se essa PD de alguma forma poderá colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, mesclo alguns autores como: André (2013), Bortoni-Ricardo (2008), Lüdke e André (1986), Minayo (2001). Explico sobre a escolha pela pesquisa qualitativa, inserida no campo da Linguística Aplicada. Explicito o uso de metodologias como: análise de livro de literatura infantil e SD. Discorro, também, sobre a relevância da questão teórico-metodológica no processo da pesquisa, e para completar discorro sobre a geração de temas para sistematização dos dados

#### **2.1 PESQUISA QUALITATIVA**

A pesquisa é pautada em metodologia qualitativa inserida no campo da Linguística Aplicada, a qual, segundo Minayo (2001):

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.22).

A pesquisa qualitativa engloba a complexidade das pesquisas em educação e abrangem os variados contextos sociais, trazendo a compreensão mais ampla das múltiplas realidades e suas variações. Essa pesquisa oferecerá os subsídios para a viabilização da pesquisa, de modo que considera as subjetividades das relações humanas e suas nuances dentro das questões da educação das relações étnico-raciais brasileiras.

Além disso, a pesquisa qualitativa, segundo Uwe (2009), parte do princípio da “escolha correta de métodos e teorias”, busca por uma “análise de diferentes perspectivas” e “reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento” (UWE, 2009, p. 23).

Portanto, a pesquisa qualitativa me proporciona a oportunidade de analisar com maior propriedade este trabalho, a partir do contexto, dos dados coletados e dos referenciais teóricos que a embasam.

## 2.2 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Esta pesquisa foi inserida nas bases da Linguística Aplicada, tendo em vista que a escola é um espaço no qual encontramos diversos sujeitos com suas especificidades, e dentro de cada sala de aula há um grupo no qual compartilham dúvidas, descobertas e, principalmente, relacionam-se constantemente. É nessa perspectiva que dialoga com o campo epistemológico da Linguística Aplicada como destaca Lopes (2006), pois facilita desenvolver um estudo voltado para “práticas sociais”, utilizando a escola como ambiente propício para se discutir processos identitários.

Conforme Serrani (1990) há ainda a questão transdisciplinar:

A fim de evidenciar que o objeto de estudo atravessa as fronteiras das disciplinas, as quais não participam aditivamente como meras fornecedoras de subsídios, mas cujos campos são, por sua vez, problematizados nesse cruzamento (SERRANI, 1990, p. 41).

Dessa forma, podemos evidenciar que esta pesquisa não está atrelada apenas a uma disciplina, mas ela perpassa por outros campos de conhecimento como a Sociologia, Antropologia, entre outros.

Por ser transdisciplinar, proporciona a possibilidade ampla de conhecimentos e de diálogos no espaço escolar. Portanto, trago a Linguística Aplicada como um fio condutor desta pesquisa, contribuindo de forma consistente para a busca, dentro do espaço escolar, do processo de construção identitária de crianças, a partir dos seis anos, partindo do uso de livros de literatura infantil com protagonistas negros (as).

## 2.3 ANÁLISE DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL

Optei por trabalhar com a literatura infantil devido à amplitude e a abordagem que esses textos lúdicos alcançam ao chegarem até as crianças e, que a partir desses textos elas são capazes de elaborar reflexões de acordo com as suas interpretações, aguçando o seu senso crítico, autonomia e maior participação no cotidiano da sociedade.

Consequentemente, para minha pesquisa a literatura infantil com personagens negras protagonistas, torna-se um recurso indispensável na construção e na valorização da identidade racial pelas crianças no contexto escolar. Dessa forma, faço a análise de um livro de literatura infantil para refletir sobre como esse livro, que traz personagens negras, representadas de

forma positivadas, aborda a identidade de crianças negras.

Ao realizar, de forma cuidadosa, a leitura e a observação prévia do livro “O Mundo no Black Power de Tayó” (OLIVEIRA, 2018), pude verificar pontos relevantes a serem considerados para a realização de uma PD satisfatória para minha pesquisa. Ressalto que não irei realizar uma análise literária, mas um momento de reflexão que considere necessário para perceber de que forma uma história que traz uma protagonista negra positivada envolta na poesia, a lindos penteados, ao carinho da mãe, tendo como pano de fundo a cultura africana, pode contribuir para a identidade das crianças negras.

## 2.4 PLANEJAMENTO DE UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Nesta seção eu trago o planejamento de uma PD porque na minha análise do livro de literatura infantil, eu proponho algo mais estruturado, com ideias e sugestões para docentes, que irá colaborar para eu responder a pergunta de número 2 que é: Como as atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras?

Nesta seção farei um apanhado sobre o que é e qual a importância de uma SD, seguido do planejamento baseado no LRC e demonstro na minha análise os temas demonstrados no Quadro 3.

### 2.4.1 Proposição Didática: Reflexões e Estrutura

Minha fundamentação teórica em relação à PD relaciona-se ao conceito teórico de sequência didática, usado para o ensino de gêneros textuais. Dessa forma, ancoro-me na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82). Segundo esses autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”, e tem o objetivo de ajudar os alunos a dominarem textos orais e escritos, auxiliando-os, assim, a escrever ou falar de uma maneira mais adequada a variadas situações comunicativas.

Nesse caso, o desenvolvimento de SD é importante, pois podem ser elaboradas e adequadas ao nível de conhecimento dos alunos e podem auxiliar os professores a planejar e a executar práticas de uso da linguagem de cunho mais amplo. As SDs, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) são fundamentais por apresentarem de maneira concreta os procedimentos a serem desenvolvidos em sala de aula. Machado (2000), com base nos autores

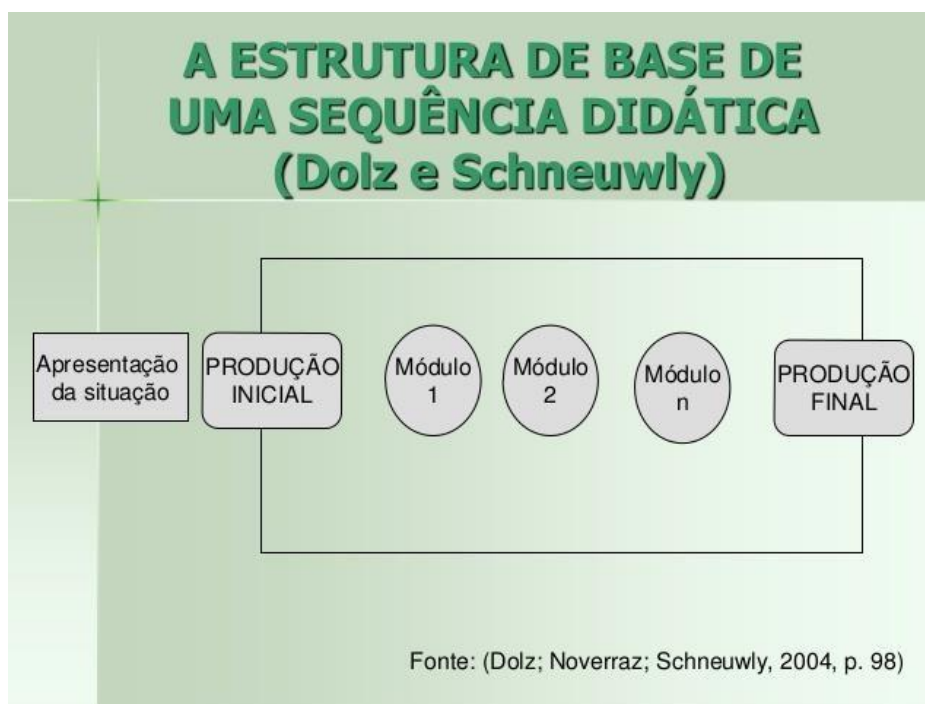
Dolz & Schneuwly (2004), define SD como:

A unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes (MACHADO, 2000, p. 7).

A SD é importante, pois através dela o professor organiza as atividades de ensino em função do conteúdo a ser dado, a partir de um gênero textual adequado, a determinada turma. Ao usar a SD e no caso da minha pesquisa, uma PD (que está aqui alicerçada pela SD, ) deixam-se de lado as atividades estanques, aquelas soltas que não tem relação umas com as outras, chamadas atividades tradicionais. Para Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) a SD tem uma estrutura a ser seguida: após uma produção diagnóstica, que é onde o professor verá as capacidades adquiridas dos alunos, para assim ajustar suas atividades em um contexto real da turma, viria uma seção de abertura (apresentação da situação de estudo na qual é descrita de maneira detalhada a atividade de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar).

Seguindo o roteiro dos autores, após a etapa mencionada anteriormente, o trabalho se concentra nos módulos (constituídos de várias atividades sistemáticas e progressivas que permitem aos alunos apreenderem as características gerais do gênero escolhido para o estudo). O número dos módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre o mesmo. Os autores finalizam com a produção final (que é quando os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos e o professor poderá avaliar os avanços efetivos, o que nada mais é que uma avaliação do tipo somativo). Apesar da pesquisa não ser uma SD, ela se espelha e se utiliza da base teórica de uma SD. Para melhor visualização há o esquema abaixo, que foi apresentado pelos autores como uma representação do processo envolvido na sequência didática.

FIGURA 1 – ESTRUTURA DE BASE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

A PD foi produzida por mim, para evidenciar a importância do trabalho com o LRC em sala de aula, pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e, dessa forma, validar esta pesquisa em relação à necessidade do ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira, que culminará na conclusão da dissertação. Ela está dividida em seis aulas, com duração de uma hora e meia cada uma. O planejamento foi feito como base nos conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do ensino fundamental inicial.

A PD partirá do livro “O Mundo no Black Power de Tayó” que se apresenta no gênero textual narrativo, que considere adequado para o trabalho com as crianças pequenas. A obra foi escolhida por conter uma personagem negra como protagonista, que discorre sobre a história do cotidiano de uma menina que tem orgulho da sua raça e tem como ponto principal o orgulho pelo seu cabelo black power. O planejamento teve como fundamento principal a TRC, que traz a raça como assunto central. Concordo com as ideias de Ferreira (2015) ao chamar para o debate tanto a identidade racial branca quanto a identidade raciais negra, e assim, juntas (re) pensar “possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar” (FERREIRA, 2015, p. 36). Apresento a seguir o planejamento da PD.

## 2.4.2 Planejamento

A elaboração do planejamento da PD foi pensada da seguinte forma: temas/objetivos, atividades, resultados esperados. No quadro 4, apresento o planejamento das seis aulas com os respectivos temas/objetivos relacionados às atividades pertinentes a cada tema. Para auxiliar os docentes, eu complemento o planejamento da PD com os resultados esperados, conforme apresento a seguir:

QUADRO 5: PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Continua

| AULAS  | TEMAS/OBJETIVOS                                                                                                                        | ATIVIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | RESULTADOS ESPERADOS                                                                                                                                                      |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AULA 1 | -Interpretar oralmente a história.<br>-Relacionar as partes do corpo de acordo com a comparação feita no livro.                        | 1) Contação da história “O mundo no Black Power de Tayó”.<br>2) Oralidade.<br>3) Retomada da história para completar as frases com as comparações das partes do corpo.<br>4) Roda de conversa: O que é o orobô? Os alunos irão dar sua opinião sobre o significado da palavra e após os questionamentos procurarão no dicionário, na Internet.                                    | Que as crianças reflitam sobre uma personagem negra protagonista, sobre as partes do corpo negro e ainda sobre o fruto africano e sua história                            |
| AULA 2 | -Completar a personagem principal.<br>- Escolher o penteado que mais gostou após desenhar os três trabalhados na história.             | 1) Produção oral inicial das crianças: recontagem da história. A partir do esboço de um corpo infantil reproduzir a Tayó (reafirmar as cores de pele).<br>2) Oralidade.<br>3) Desenhar no quadro os três enfeites que a mãe de Tayó fez no cabelo de sua filha.<br>4) Fazer votação de um em um para chegar ao penteado preferido da turma.                                       | Que desenhem e pintem a Tayó como no livro e debatam os vários tipos de penteados com os colegas exaltando a beleza de cada um.                                           |
| AULA 3 | -Responder as questões pertinentes ao gráfico.<br>-Desenhar-se com cabelo crespo usando a criatividade.<br>-Produzir um pequeno texto. | 1) Retomada do gráfico: responder as questões.<br>2) Cada criança irá imaginar pra si um cabelo diferente da realidade, dessa forma irá desenhar um penteado para esse cabelo e depois expor aos colegas as novas possibilidades, e assim explorar a diversidade dos cabelos.<br>3) Roda de conversa.<br>4) Produção escrita: escreva um recado a todos que tenham cabelo crespo. | Que todos (as) possam entender que o cabelo apresenta uma diversidade de tons, texturas e comprimento, à medida que observem a variedade dos cabelos e penteados criados. |

QUADRO 5: PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Conclusão

| AULAS  | TEMAS/OBJETIVOS                                                                                                                                                             | ATIVIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | RESULTADOS ESPERADOS                                                                                                                                                                                                        |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AULA 4 | -Compreender-se como alguém especial.<br>-Debater sobre ser diferente.                                                                                                      | 1) Atividade coletiva: dinâmica do espelho.<br>2) Interpretação de texto de um fragmento da história.<br>3) Fazer o autorretrato.<br>4) Roda de conversa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Que se percebam especiais da maneira que são independentes da sua aparência e que se identifiquem racialmente (a partir das aparências dos desenhos).                                                                       |
| AULA 5 | - Representar a cena que mais gostou do livro.<br>- Entender palavras tiradas do livro de origem africana.                                                                  | 1) Atividade oral: cada criança irá contar a parte que mais gostou da história e representá-la através de desenhos.<br>2) Atividade em grupos: cada grupo irá rever a história para identificar qual parte não é toda colorida como de costume, e entender o porquê. Dessa mesma página retirar alguma palavras para junto ao grupo tentar entender seus significados. São elas: ancestrais, orixás, casta real africana. Em seguida procurá-las no dicionário.<br>3) Atividade artística: fazer o desenho de Tayó quando acorda.<br>4) Roda de conversa. | Que as crianças entendam um pouco mais sobre a Cultura Africana através das palavras retiradas do livro.                                                                                                                    |
| AULA 6 | -Produzir o gênero biografia.<br>-Identificar a motivação da autora ao escrever sobre uma menina negra.<br>-Desenvolver um dicionário africano e afro-brasileiro ilustrado. | 1) Oralidade.<br>2) Pesquisar a biografia da autora Kiusan de Oliveira, fomentar a discussão em relação a ela, uma mulher negra, ter escolhido essa personagem negra e seus penteados.<br>3) Produção textual: gênero biografia: com as informações pesquisadas desenvolver a biografia da autora.<br>4) Roda de conversa: desenvolver o dicionário ilustrativo com os termos africanos e afros-brasileiros que apareceram no livro.                                                                                                                      | Que a maioria das crianças levante as questões raciais que motivaram a escrita do livro. E a partir do dicionário ilustrado, os alunos tenham a possibilidade de expandir o universo da cultura africana e afro-brasileira. |

Fonte: A autora

### 2.4.3 Geração de Temas para Sistematização dos Dados

O quadro abaixo foi estruturado a fim de categorizar as ações a serem feitas na dissertação a partir das perguntas de pesquisa.

QUADRO 6: GERAÇÃO DE TEMAS

| PERGUNTAS DE PESQUISA                                                                                                         | INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS               | TEMAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Como o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras?                                         | Análise do livro – relação texto X ilustração. | 1. Menina Negra Como Protagonista: Personagem não estereotipada, não subalternizada<br>2. Valorização da cultura africana e afro-brasileira                                                                                                                                                                                                                               |
| Como as atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras? | Análise da PD.                                 | Atividades de uma PD mediadas pelo LRC:<br>1. Traços fenotípicos: valorização pessoal a partir de traços fenotípicos positivados.<br>2. Traços fenotípicos: valorização pessoal a partir de traços fenotípicos positivados/ Cabelo: valorização das personagens a partir do cabelo e penteados.<br>3. Cabelo: valorização das personagens a partir do cabelo e penteados. |

Fonte: A autora

## 2.5 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Dentro do processo da escrita desta dissertação, ao confrontar a minha experiência em sala de aula com todo o referencial teórico que lia constantemente em função do mestrado, tive oportunidade de participar de alguns eventos, apresentando alguns recortes do trabalho (ainda em desenvolvimento). Com isso, pude contar com as contribuições dos participantes dos eventos, que trouxeram apontamentos para aprimorar a pesquisa. Os eventos que participei durante esse período foram:

Integrante da Mesa Redonda no Encontro de Educação Pedagogia e Ciências Sociais: “História e memória: reviver e pensar sobre o que não se pode apagar” na FASF (Faculdade Sagrada Família), em 16/10/2019, com o tema: “Todas as cores na literatura infantil: identidades de raça na escola”.

Apresentação de trabalho em 31/07/2019, no X Ciclo de Estudos de Linguagem (CIEL) e III Congresso Internacional de Estudos de Linguagem (CIEL), com o título: "Todas as cores na Literatura Infantil: a minha cor e a cor do outro”.

III Seminário de Teses e Dissertações (SETEDI) do Programa de Pós-graduação de Estudos de Linguagem da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), realizado nos dias 2, 3 e 4 de outubro de 2019. Apresentação do trabalho com o título “Todas as cores na Literatura Infantil: a minha cor e a cor do outro”. Apresentação de trabalho em 4/10/2019.

Apresentação de trabalho Relato de Experiência em 29/07/2020, no II Simpósio de Línguas de IFPB com o título “África e Brasil: Saberes dos Povos em prol do Letramento Racial Crítico”.

Apresentação de trabalho Relato de Experiência em 27/08/2020, no III Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-raciais - Ancestralidade e Resistência dos Povos Afro-Indígenas com o título “África e Brasil: Saberes dos Povos em prol do Letramento Racial Crítico”.

Apresentação de trabalho Relato de Experiência em 12/08/2020, no I Congresso Internacional de Estudos Multidisciplinares na Amazônia - I CIEMA, realizado pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA- Campus de Tomé Açu com o título “África e Brasil: Saberes dos Povos em prol do Letramento Racial Crítico”.

IV Seminário de Teses e dissertações (SETEDI) do Programa de Pós- graduação de Estudos da Linguagem da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), realizado nos dias 7, 8, 9, 10 e 11 de dezembro de 2020. Apresentação do trabalho com o título “Todas as cores na Literatura Infantil: a minha cor e a cor do outro”. Apresentação de trabalho em 9/12/2020.

Participante do planejamento e da apresentação de Ciências Humanas com os temas: diversidade, cultura africana e afro-brasileira das aulas na TV Educativa do Programa Vem Aprender da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Integrante da Live da FASF (Faculdade Sagrada Família) sobre a Data da Consciência Negra.

## 2.6 RETORNO DA PESQUISA

O retorno da pesquisa é o momento fundamental do trabalho, que só foi realizado devido aos esforços de vários sujeitos envolvidos. Para tanto, pretendo realizar três oficinas, todas as sextas feiras. Por ser uma escola em tempo integral, as professoras utilizam esse momento para estudos e para o desenvolvimento do planejamento semanal.

No primeiro encontro, apresentarei o livro “O mundo no Black Power de Tayó”, bem como a PD realizada no trabalho de dissertação para todas as professoras participantes, para que se familiarizem com o tema e percebam a importância de se trabalhar as questões étnicas raciais nessa fase do ensino fundamental em que se encontram, e também refletir as diversas possibilidades de atividades que podem ser abordados a partir desse livro, bem como a necessidade dessas discussões em sala de aula.

No segundo encontro, levarei livros que apresentam personagens negros

protagonistas, para que as professoras, em grupos, possam também realizar uma PD após analisarem esses livros e escolherem os que mais as agradaram.

Para o último encontro proponho a exposição das PDs, para que ao mesmo tempo em que compartilham as suas ideias, aumentem o repertório de PDs ao observar as sugestões de todas que ali apresentaram, e possam, a partir desse momento, sentirem-se mais motivadas a trabalharem atividades envolvendo a cultura africana e afro-brasileira de forma positivada.

### **CAPÍTULO 3**

#### **ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo explicitarei sobre os motivos da escolha do livro estudado, bem como a sua análise a partir do LRC como mediadora desse processo. Para tanto, terão as seguintes seções: para responder à pergunta de pesquisa “Como o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras? Respondo na seção 3.1. Para responder a pergunta de pesquisa número 2 “Como atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras?” respondo na seção 3.2.

#### **3.1 ESCOLHA DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL**

Esta seção responde à pergunta de pesquisa número 1: Como o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras?

A intencionalidade da escolha do livro justifica-se por vários motivos, que elencarei a seguir:

- 1) A personagem é uma menina negra. A figura feminina negra foi, em uma primeira fase da literatura, ausente de forma absoluta, por muito tempo nos livros de literatura. Em uma segunda fase, essas personagens até apareceram, porém, estereotipadas, com o reforço de mulheres na servidão, como babás e domésticas. De acordo com Jovino (2006), somente a partir da década de 1980 houve a quebra desse padrão, e assim se deu o início da inserção de personagens negras que representavam a resistência, e que agora representam funções sociais diferentes. Portanto, trago essa protagonista negra para destacar a importância da representatividade feminina negra na literatura infantil e também no contexto social
- 2) O livro foi escrito por uma mulher negra, professora universitária e pesquisadora que têm dedicado seus estudos sobre questões raciais, e possui quatro títulos lançados, entre eles o livro escolhido “O Mundo no Black Power de Tayó”. Ela trata sobre o (re) conhecimento e valorização racial da criança negra, principalmente em função de seu cabelo. Escritora que se consagrou em lista de livros importantes para os direitos humanos pela ONU, seu nome está entre as dez escritoras mais importantes para formação infantil, segundo a mesma organização.

A autora Kiusam de Oliveira denomina sua literatura de “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil” que está inserida em uma pedagogia da ancestralidade, que segundo ela “É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, os quais

continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas” (OLIVEIRA, 2020, p.3). Para a autora, é fundamental reconhecer que ainda vivemos em uma colonialidade, onde há práticas e ações que aprisionam os corpos negros como forma de poder e dominação. Como professora que atua na infância, concordo com Kiusam, quando ela afirma que:

[...] enxerga nas infâncias, período primordial para reorientar possíveis rotas que as estejam levando para caminhos possíveis de reprodução do que ouvem ou veem, posturas que reproduzem aprendizagens discriminatórias e racistas presentes nas brincadeiras infantis, altamente racializadas pelas crianças (OLIVEIRA, 2020, p. 4).

Para Oliveira (2020), a Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil é uma maneira de empoderamento de crianças negras através de personagens negras “com família, contextos familiares saudáveis, com estratégias capazes de fortalecê-las na superação das práticas racistas no cotidiano, entre tantas outras possibilidades de cruzamentos” (OLIVEIRA, 2020, p. 6).

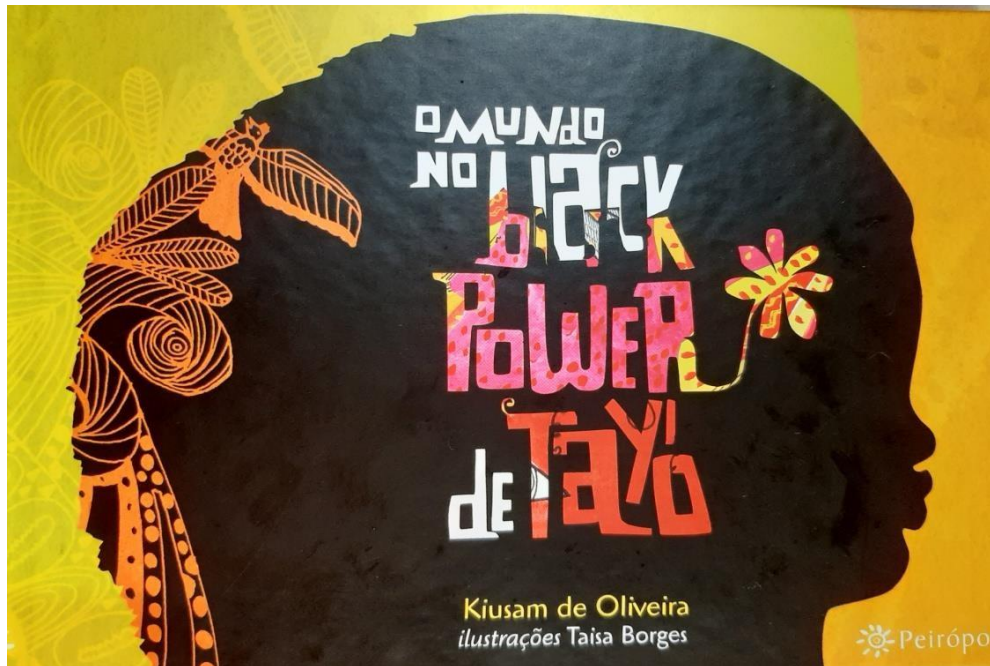
O tema central do livro é a valorização da identidade racial negra, portanto, oportuniza discutir sobre o ensino voltado ao LRC, permitindo que se reflita com as crianças temas como raça, direitos na infância, empoderamento feminino negro, entre outras possibilidades. Ferreira (2015) ao analisar vários excertos autobiográficos em seu livro LRC, concluiu “como a identidade racial negra fica fragilizada diante da construção de uma identidade racial branca como norma” (FERREIRA, 2015, p. 43).

A seguir, analisarei o livro a partir da relação entre o texto e suas ilustrações (sempre que aparecer palavras ou termos em letras maiúsculas se deve ao fato de assim estarem representadas no livro). Uma análise sobre a religiosidade não será feita, apesar de saber da importância que ela ocupa no contexto africano e afro-brasileiro.

### 3.1.2 Análise do Livro “O Mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira.

Analisarei o livro de forma a levar em conta os aspectos mais importantes, tanto do texto quanto das ilustrações, e sempre que possível, relacionarei com o referencial teórico apropriado, a fim de dar suporte para responder à pergunta de número 1 da pesquisa.

FIGURA 2- CAPA DO LIVRO “O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ”



Fonte: Oliveira (2018)

Como já dito, a autora do livro analisado, Kiusam, chama a literatura infantil que faz de a Literatura Negra do Encantamento, que para a autora depende também da arte presente nas ilustrações, dando a devida importância à materialidade dos textos voltados para crianças, levando em conta que os leitores infantis prendem-se às gravuras, às cores e, em um primeiro momento, tudo que se apresenta na capa do livro.

Sendo as ilustrações para as crianças uma potente forma comunicativa, evidenciando que podem contribuir na construção do imaginário desse pequeno leitor, torna-se relevante a importância dessa ilustração da capa, por destacar de forma positivada, a apresentação de Tayó, desconstruindo imagens inferiorizadas dos negros que nos foram mostradas ao longo da vida.

O perfil de Tayó estampa a capa do livro, parecendo que o leitor é colocado a relembrar um repertório de experiências culturais. Como professora, compreendo que a utilização desse perfil negro na capa do livro, tem uma simbologia de resistência e de ressignificação do corpo negro. Tendo em vista que, de acordo com Santiago (2018, p. 833), os corpos negros “[...] historicamente, são coisificados e vistos destituídos de sua condição humana. Seus corpos trazem, principalmente, rastros de exclusão, sofrimento, naturalização [...]”

FIGURA 3- A APRESENTAÇÃO DE TAYÓ



Fonte: Oliveira (2018)

Apresenta-se uma menina negra que ocupa seu lugar no discurso, uma protagonista com identidade, além de o seu nome sugerir um resgate da africanidade, pois significa, no idioma africano ioruba, “da alegria”. Ao evocar a cultura africana, concordo com Santos (2016) que é “uma forma de criar teias históricas e culturais entre povos comumente marginalizados, formando a identidade da menina em questão” (SANTOS, 2016, p. 65). A sua descrição inicial reflete sua força, sua presença marcante e sua beleza realçada, pois quando fala do seu rosto está em letras destacadas a frase BELEZAS INFINITAS. Que vai ao encontro da ilustração colorida, com destaque ao cabelo que parece representar o seu próprio mundo, projetando que tudo pode estar ao seu alcance, ou seja, ela pode chegar onde quiser.

FIGURA 4: DESCRIÇÃO DOS OLHOS DE TAYÓ



Fonte: Oliveira (2018)

FIGURA 5: O NARIZ



Fonte: Oliveira (2018)

FIGURA 6: OS LÁBIOS



Fonte: Oliveira, K. (2018)

Em destaque, tanto na imagem (figura 4) como no texto, aparecem OLHOS NEGROS, olhos que além de belos acolhem a todos. São comparados ao brilho das estrelas, dado que a poesia é utilizada de forma constante, o que engrandece a obra. O nariz (figura 5) é valorizado em contrapartida a ideia pejorativa a que este traço é exposto, apresentado na obra como um fenotípico negro e comparado a uma PEPITA DE OURO. Ao dar destaque ao nariz, realça uma imagem positivada da aparência da menina negra, ela se encontra com os olhos fechados, tal como outras crianças que vivenciam sensações e experiências alegres, propiciadas pela imaginação.

Outro traço muitas vezes ridicularizado são os lábios (figura 6), que na obra são retratados metaforicamente ao serem relacionados ao orobô - fruto africano de gosto forte, parecido com uma castanha. Dessa forma, utiliza uma simbologia africana para dizer que através desses lábios só são ditas PALAVRAS DE AMOR, complementado pela ilustração em que aparecem seus lábios beijando um gatinho, explicitando sua boa relação com a natureza, em específico com os animais, colocando-a assim, como outra criança qualquer que possui animal de estimação.

FIGURA 7: O BLACK POWER



Fonte: Oliveira (2018)

Aqui, o destaque é O BLACK POWER, em que a menina aparece com um olhar firme, como um ato de resistência e fazendo biquinho, uma alusão a pose muito comum entre as jovens nas redes sociais. Afirmar-se novamente, que ela é uma menina como as outras e que tem o direito de se comportar como tal, não há subalternidade em sua presença. Tayó é colocada em um enquadramento fechado, de modo a revelar seu protagonismo e toda a beleza de uma menina negra, nos detalhes de suas feições: o rosto largo, o olhar penetrante e o volume dos cabelos, seu gesto demonstra uma postura escolhida por ela.

Ela se mostra confortável exibindo sua beleza negra, principalmente o cabelo crespo. O cabelo crespo é uma questão muito forte na infância negra, principalmente nas meninas, que acabam negando a beleza desse cabelo pela falta de representação do cabelo crespo nos vários ambientes sociais. Porém, aqui, Tayó resiste às imposições de uma sociedade que traz como ideal o cabelo liso. Concordo com Gomes (2003) quando afirma que:

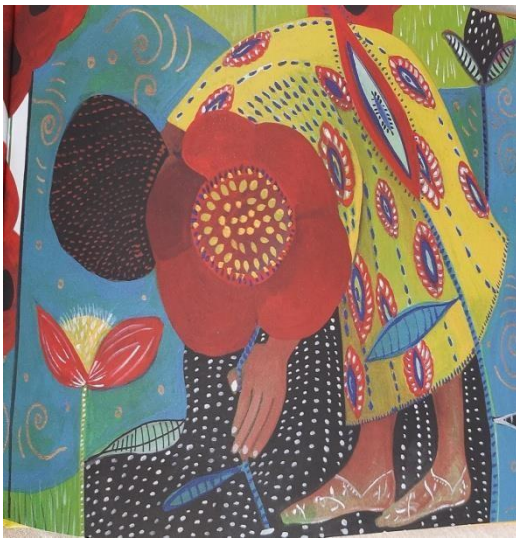
Entender a importância da simbologia do corpo negro, a manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje, como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora, poderá ser um bom tema de estudo e debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira (GOMES, 2003, P. 15).

O próprio termo Black Power é muito potente dentro do contexto da história, visto que

se refere a uma característica estética dos povos negros, que lutavam no fim da década de 1960, sugerindo o orgulho racial com o Movimento Black Power. A pesquisadora Leidiane Oliveira (2019) afirma:

Inicialmente o termo Black Power, desenvolvido por Stive Biko, foi pensado como a “Consciência Negra”, tempos depois o termo foi utilizado para falar de Poder Negro, eis que surge os Black Panthers (Panteras Negras) falando de: “Para o povo, pelo povo, e com o povo, todo poder para o povo”, o poder conquistado diariamente através da luta (OLIVEIRA, 2019, p. 1-2)

FIGURA 8: PENTEADO FLOR



Fonte: Oliveira (2018)

FIGURA 9: PENTEADO BORBOLETAS



Fonte: Oliveira (2018)

FIGURA 10: PENTEADO TIARA DE TRANÇAS



Fonte: Oliveira (2018)

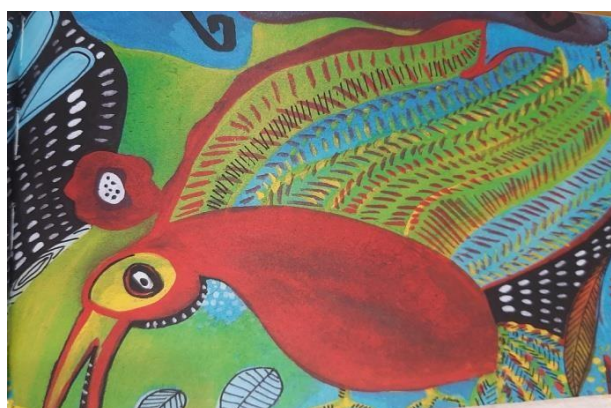
Os penteados de Tayó são uma grande diversão. A cada dia a menina escolhe seus preferidos, e sua mãe, prontamente, acata suas vontades. Na primeira situação (figura 8) sobre os enfeites para o penteado, a mãe procura florzinhas que é o pedido da filha, e se encontra debruçada em uma paisagem cheia de flores coloridas, para assim realizar o desejo da filha. Todo esse cuidado com o cabelo crespo é uma maneira de incentivar a criança a valorizar sua identidade racial, pois conforme assegura Gomes (2003) “cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais”. (GOMES, 2003, p.8). Aqui, essa “linguagem” está retratada de forma positivada, ou seja, está valorizando a identidade racial negra.

As imagens de mãe e filha, acarinhadas em função de lindos penteados são preciosas dentro da história, quando dispostas no imaginário das crianças:

[...] para instrumentalizar a criança na aprendizagem e na sua socialização. Com leitura constante da imagem no livro infantil, a criança aprende a criar significações, a comunicar suas idéias, a decodificar signos, expressar a linguagem e se socializar (CARNEIRO, 2008, p. 78 e 79).

Em outro momento, seu desejo de enfeite passa a ser borboletinhas, como mostra a figura 9, com a mãe atendendo ao pedido da filha. Na figura 10, há uma linda ilustração de Tayó sendo acolhida por sua mãe, através de um penteado feito agora, com uma tiarinha de tranças feitas com fios de lã coloridos. Na paisagem é recorrente a presença de animais variados e flores. Nesse processo de pentear os cabelos de uma criança que possui cabelos crespos “utilizando instrumentos adequados estamos construindo práticas de respeito humano, ao mesmo tempo processos de empoderamento, pois a criança passará a sentir-se valorizada em sua singularidade” (SOLZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 49).

FIGURA 11: PENTEADOS E A NATUREZA



Fonte: Oliveira (2018)

A fauna e a flora são constantes no livro. Tayó parece amar todo o universo e aquilo que nele se encontra. Na figura 11 aparece uma ave colorida, representando a natureza exaltada pela menina. Essa paixão da personagem me faz inferir que na realidade ela é uma criança de seis anos, e assim como as outras da mesma idade, apaixonada pela vida e por tudo que essa vida poderá lhe proporcionar. Ela demonstra que há inúmeras possibilidades para o cabelo crespo, além do alisamento, mesmo sabendo que não é o que a mídia demonstra. Gomes (2003) assevera que o cabelo é uma parte do corpo que comunica, ele é tratado em todo grupo racial, porém sua simbologia difere de acordo com a cultura, “Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário” (GOMES, 2003, p. 174).

FIGURA 12: NA ESCOLA



Fonte: Oliveira (2018)

Tayó não se intimida quando suas colegas dizem que seu cabelo é ruim, ela revida dizendo “MEU CABELO É MUITO BOM”, e não perde a oportunidade de enaltecê-lo “ele é fofo, lindo e cheiroso”. Ela mostra sua potência ao dizer que, diferentemente das colegas, ela carrega o mundo nos seus cabelos. Compreendo como Gomes (2003), quando afirma que o cabelo traz uma forte marca de identidade e, em algumas situações, é tido como marca de inferioridade. Porém, nesse caso, ela intensifica essa marca identitária, demonstrando suas características negras como valorosas e relacionadas a uma cultura merecedora de respeito.

A história traz à tona o racismo que estrutura a nossa sociedade, refletido na escola,

trazendo um problema que necessita de soluções. Dessa forma, todos envolvidos no ambiente escolar, naquele momento, irão questionar o acontecido e terão a possibilidade de opinar. Assim, criam-se maneiras de se refletir sobre a questão racial dentro do ambiente escolar embrenhadas na TRC, que reconhece a importância da raça no desenvolvimento do planejamento de escolha de livros de LI.

FIGURA 13: MEMÓRIAS TRISTES



Fonte: Oliveira (2018)

Tayó ao chegar a casa, após as ofensas das colegas, apesar de não se dar conta, projeta em seu penteado todo o sofrimento dos seus antepassados africanos até a vinda para o Brasil. Na figura 13, há a representação da natureza colorida como de costume, porém há também um navio negreiro e correntes, imagem que remete ao passado escravagista de seus ancestrais, e denota que mesmo ela sendo uma menina que lida bem com a sua negritude, ela sente os resquícios dessas lembranças, que estão no imaginário coletivo do povo negro e que nunca serão apagadas. Dias e Bento (2012) nos esclarecem que:

Infelizmente convivemos, para nossa perplexidade, com visões da criança como um ser não afetado pelas relações com o ambiente, levando famílias e educadoras a pensá-las como incapazes de manifestar ou sofrer preconceito, discriminação e racismo na relação com as outras crianças e com os adultos presentes no ambiente escolar (DIAS; BENTO, 2012, p.12).

Apesar do amparo legal como já visto anteriormente, da obrigatoriedade do ensino da

cultura africana e afro-brasileira, a escola também possui um papel fundamental na discussão dessas questões, a fim de abarcar toda pluralidade de raças que constituem o nosso país. Porém, há um silenciamento no que diz respeito a esse ensino, à medida que a própria escola reflete uma sociedade constituída, predominantemente, de valores ocidentais. Não há o reconhecimento da matriz africana de forma efetiva, o que já torna a educação excludente nesse aspecto. Cavalleiro (2018) afirma que:

[...] de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola (CAVALLEIRO, 2018, p. 98).

FIGURA 14: ANCESTRALIDADE



Fonte: Oliveira (2018)

Para a compreensão da criança, nessa faixa etária escolar, a imagem relacionada à história é de grande relevância. Ao colocar as imagens junto ao texto do livro as (os) autoras (es) despertam a atenção das crianças de forma mais intensa. Coelho (1997) ao relacionar a imagem com o texto afirma:

Esse convívio com a imagem, associada à palavra nomeadora, facilitará a operação mental que identifica a percepção visual e a palavra correspondente. Mas para que isso se dê, a imagem deve ser nítida e imediatamente perceptível pela criança. Dessa forma, imagem e texto formam uma parceria inseparável, em que vários tipos de histórias se fazem presentes (COELHO, 1997, p.172).

Nesse sentido, o livro em questão traz um conjunto de ilustrações da artista Taisa Borges, que além de ser formada em artes plásticas em São Paulo, continuou seus estudos no exterior. Vê-se que a partir de todo seu entendimento sobre a importância das ilustrações em livros infantis, ela retrata imagens da África com uma caracterização positivada e totalmente significativa para a narrativa da história. Utilizou de forma competente as cores, fauna, flora, indumentárias e seus traços fortes, consequentemente, criou-se no livro uma dinâmica de ritmos visuais que colocam a vista toda a alegria de Tayó.

Na figura 14, Tayó transforma aquelas LEMBRANÇAS já citadas, em pura alegria. Ela está em um tapete e seu cabelo parece representar toda a cultura dos negros e negras. Ali se misturam várias cores e elementos que remetem às tradições africanas e afro brasileiras. Imagens como essa pode motivar seus leitores e professores a ir além, ou seja, pesquisar de forma mais complexa a cultura africana para dar conta de uma contextualização ao livro lido. Gomes (2002) declara a importância de:

Olhar para a África, mais precisamente a África pré-colonial, na tentativa de recuperar valores, referências artísticas, culturais, estéticas através de um resgate da ancestralidade africana. A civilização africana aparece, então, como um mito e traz ao negro brasileiro a possibilidade de ser visto sem a marca da coisificação e da negação, ou seja, de ver-se e ser visto como humano (GOMES, 2002, p. 143).

FIGURA 15: A NOITE



Fonte: Oliveira (2018)

Na figura 15, mesmo sem a variedade de cores por ser noite, a imagem não deixa de representar a sua ancestralidade, pois enquanto ela descansa há a predominância de figuras de

origem africana. Entre elas parece estar um guerreiro a protegê-la. Esse sono sereno de Tayó é fruto de sua certeza de ser descendente da mais nobre CASTA REAL AFRICANA. Em toda a história a relação figura/texto se complementa, porém, podem ser lidos de maneira separada colaborando na ampliação do desenvolvimento do conhecimento e da imaginação da criança. Hunt (2010) corrobora com o tema ao falar sobre a relação complexa entre palavras e imagens nos livros ilustrados:

[...] as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens - e vice-versa. Os livros-ilustrados podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal. [...] Logo, os livros-ilustrados podem desenvolver a diferença entre ler palavras e ler imagens: não são limitados por sequência linear, mas podem orquestrar o movimento dos olhos (HUNT, 2010, p. 234).

FIGURA 16: RAINHAS



Fonte: Oliveira (2018)

Essa passagem do amanhecer mostra todas as potencialidades de Tayó, seu corpo iluminado com sua alegria que é capaz de contagiar toda a cidade. É reafirmada a sua beleza comparada com a sua mãe, que aparece como uma RAINHA, portanto, as duas são igualmente belas. O enquadramento da figura produz o efeito de aproximação da menina com sua mãe, e apesar da menina ser menor que sua mãe, nessa cena elas aparecem na mesma altura e entrelaçadas em um aconchego que dá o tom de cumplicidade entre mãe e filha.

Presenciei em todos esses anos de magistério livros de literatura infantil, que na maioria das vezes, a beleza seguia um padrão europeu, a beleza como sinônimo de traços finos no contorno do nariz e lábios e os cabelos longos, lisos e loiros. Dessa forma, posso entender esse livro como quebra de um paradigma eurocêntrico. Araújo (2018), ao falar sobre suas pesquisas assegura “[...] que não é possível considerar que uma obra literária dotada de preconceitos ou estereótipos raciais contribua para a ampliação de referenciais literários, artísticos e culturais do público leitor” (ARAÚJO, 2018, p. 68).

Em toda a obra, percebe-se a importância da linguagem imagética para uma leitura que abarque a sensibilidade, os sentimentos humanos, pois as percepções visuais e poéticas auxiliam nossas crianças a desenvolverem a afetividade para que possam construir um mundo melhor com mais empatia e equidade.

A Literatura Infantil, bem como a imagem impressa em seus livros, pode comunicar vários sentimentos que devem ser vivenciados pela criança: alegria, tristeza, descoberta, medo, enfim, o universo da criança que precisa ser explorado e trabalhado para que ela cresça construindo conhecimentos que a permitam lidar com esses sentimentos (CARNEIRO, 2008, p. 76).

FIGURA 17: PRINCESA E SUAS COROAS



Fonte: Oliveira (2018)

O livro é finalizado reafirmando que Tayó é uma PRINCESA, sempre quando acorda ela tem certeza disso. Tenho percebido que quando há apresentações de teatro nas escolas, a personagem principal, normalmente, é protagonizada por uma aluna branca. Agora seu penteado é de COROA DE PALHA DA COSTA, BUZIOS E OURO. Na figura 17, fica clara a

exuberância de sua beleza.

Ao colocar uma personagem protagonista negra, as crianças negras se sentirão valorizadas e as crianças não negras não irão hierarquizar, colocando-se como superiores. Segundo os estudos de Bento (2012) as crianças a partir de três anos já percebem a diferença racial e, conseqüentemente, interpretam e hierarquizam dentro de seu contexto escolar.

No caso de Tayó, que além de ser uma linda menina, também colocada como princesa, as crianças poderão entender que tanto as crianças negras com as crianças brancas são socialmente valorizadas. Bento (2012) nos esclarece “[...] crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito [...]” (BENTO, 2012, p. 101).

FIGURA 18: PRINCESA COM SUAS COROAS REAIS



Fonte: Oliveira (2018)

A seguir, continua a cena sobre ser princesa, agora comparada a toda as outras meninas, ou seja, todas as meninas podem ser princesas, independente de sua raça e carregam suas COROAS REAIS (figura 18). A autora ao dizer sobre as coroas “mesmo que não as vejam quando estão acordadas”, finaliza com a ideia de que as meninas devem sonhar em ser o que quiserem, são crianças e têm o direito de exercerem suas infâncias da forma mais potente possível.

Concordo com Debus (2017) de que o simples fato de ter uma menina negra no livro não garante “que esse discurso trará noções de pertencimento (afirmação de uma identidade)”, até porque segundo a autora, há na literatura infantil um discurso com padrões morais e pedagógicos “sem comprometimento com o estético, incapaz de despertar o leitor para o prazer do texto” (DEBUS, 2017, p. 76). Entretanto, o livro analisado foge desse modelo de caráter utilitário e imbuído de estereótipos, traz à tona uma menina negra protagonista, de forma positivada, que exerce sua infância de forma plena, realizando seus direitos de criança, sonhando como qualquer outra criança.

Infelizmente os estereótipos estão sendo internalizados no imaginário das crianças por meio dos livros de LI, que não contemplam a valorização da cultura africana e afro-brasileira, acarretando um sentimento de inferiorização que pode negar a história, a ancestralidade da criança negra. Mattos (2003) afirma que “ensinar história da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira” (MATTOS, 2003, p. 135).

Nessa perspectiva, entendo que o livro “O mundo no Black Power de Tayó” deva ser disponibilizado em salas de aula, na biblioteca, lidos pelos docentes para as crianças de todas as raças, e que se abram espaços para outros livros que também trabalhem personagem negra positivada, tornando-se corriqueiros como os livros de personagens brancas.

O uso de livros de literatura infantil com protagonistas negros e história que mostrem culturas africanas, quando escolhidos com critérios, ou seja, de que o negro seja sujeito histórico, não tendo suas imagens distorcidas ou estereotipadas, podem contribuir para uma construção de uma identidade étnico-racial positiva. Ressaltamos que este não é o único caminho, mas em nossa pesquisa, mostrou-se ser um instrumento portador de uma linguagem capaz de se aproximar e sensibilizar crianças contribuindo neste processo (RAMOS, 2007, p. 107).

E não estou falando simplesmente do texto escrito, mas também do texto visual, como se observou na obra analisada, um texto de qualidade literária aliado a ilustrações positivas. No que diz respeito ao texto visual, Souza e Araujo (2020), acreditam que as imagens podem contribuir para o fortalecimento das identidades tanto das crianças negras como das crianças brancas, pois as crianças negras:

[...] poderão se reconhecer nas imagens; e às crianças brancas, tais ilustrações podem oferecer condições para a superação de um senso de suposta superioridade racial, ao se depararem com produções que não refletem apenas um espelho de si próprias [...] (SOUZA; ARAUJO, 2020, p. 200-201).

Em toda a análise do livro fica evidenciado que se trata de uma história que contempla o LRC, à medida que, tanto nas figuras como no texto do livro, não há espaço para a subalternidade da cultura afro-brasileira e nem da personagem negra. O livro rompe com a perspectiva eurocêntrica que há anos se propaga nas histórias infantis no contexto de nossas escolas.

Em um primeiro momento, antes de a história chegar às crianças, ela fará parte da consciência do docente, que estará planejando suas aulas, desenvolvendo sua PD a partir de uma história que evidencia uma personagem negra protagonista, com seus traços fenotípicos totalmente positivados. Nesse momento, o LRC que como dito anteriormente, se faz presente nesse livro, vai possibilitar que os docentes possam refletir sobre as questões raciais e quem sabe ampliar seus horizontes em relação a identidades de raça.

Como nos diz Ferreira (2019) esses docentes podem refletir essas questões raciais dentro de seu próprio contexto escolar “[...] e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que suas alunas (os) tenham consciência de sua própria identidade racial. Tal consciência permite que a aluna e o aluno se vejam representados em vários contextos [...]” (FERREIRA, 2019, p.125).

Respondendo a pergunta de pesquisa número 1, concluo que o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a questão da identidade de crianças negras de forma positivada, utiliza o fortalecimento da cultura africana e afro-brasileira e o cabelo black power como símbolo máximo da beleza negra e resgata todos os traços fenotípicos, regularmente desvalorizados, a um patamar de valorização e orgulho da raça negra.

### 3.2 UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA: CARACTERÍSTICAS, PLANEJAMENTO E ANÁLISE

Esta seção responde à pergunta de pesquisa de número 2: Como as atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras? Esta seção terá as seguintes subseções: 3.2.1 Características que favorecem e não favorecem a identidade racial negra nos livros de literatura infanto-juvenil; 3.2.2 Análise da PD.

A PD desenvolvida foi baseada em um conjunto de atividades que estão na SD, porém não estou seguindo os princípios da SD como pensava Dollz, apesar de tê-lo usado com referencial teórico.

### 3.2.1 Características que favorecem e não favorecem a Identidade Racial Negra nos Livros de Literatura Infantojuvenil

A partir de um livro de literatura infantil baseado nos livros e pesquisas que li, me ocorreu a possibilidade de nomear as características que favorecem e não favorecem a identidade racial negra. Dessa forma, essas características poderão colaborar, à medida que as análises da SD forem sendo feitas ancoradas a partir de pesquisas desenvolvidas anteriormente.

QUADRO 7: CARACTERÍSTICAS E TEMAS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DA SD A PARTIR DOS ESTUDOS DE ARAUJO ( 2010, 2017, 2018) E OLIVEIRA ( 2015)

Continua

| FAVORECEM A IDENTIDADE RACIAL NEGRA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | NÃO FAVORECEM A IDENTIDADE RACIAL NEGRA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Não basta apenas ter personagens negras nos livros, é fundamental que se mostre “a valorização racial a partir da aceitação positiva dos traços fenotípicos” (Oliveira, 2015, p. 97). Para a pesquisadora citada, é a partir dessas imagens que é possível refletir sobre a valorização racial mostrando a beleza negra.                                                                                                            | O livro que apresenta de forma exagerada os traços físicos das personagens negras pode recorrer em estereótipos, pois ao analisar, em sua pesquisa de mestrado, vários trabalhos, Araujo (2019) pôde identificar em um deles, que essas características eram apontadas como positivas, porém constatou “como problemáticas do ponto de vista do exagero no enaltecimento de traços físicos”( Araujo, 2019, p. 72                    |
| Como professora percebi, ao longo dos anos de magistério, que entre as crianças pequenas há uma problemática recorrente em sala de aula, que é a não aceitação do seu próprio cabelo, principalmente as meninas negras. Dessa forma, se faz necessário que seja reforçado nos livros o cabelo negro de forma positivada, como afirma Oliveira (2015, p. 97) “isso indica que ela se reconhece pertencente à identidade racial negra | Ainda sobre a representação da forma exagerada dos atributos físicos das personagens, que para alguns autores contribui para a valorização do povo negro, Araujo (2019), amparada em outras autoras, acredita que dessa forma relega a intelectualidade a segundo plano, como se o que fosse mais importante do ser humano negro fosse as características físicas e não a sua inteligência.                                         |
| E ainda sobre o cabelo, é apresentada nas páginas de uma história, trabalhada por Oliveira (2015, p. 98), a importância de mostrar as possibilidades de “diversos penteados, pela vaidade da menina (orgulho de pertencimento racial)”.                                                                                                                                                                                             | Outro item debatido por Araujo (2019) se refere a uma pesquisa de Ferreira (2008) que abordou o perfil sociocultural das personagens (gênero sexual, idade, estrato social, cor e raça) das obras. Foi constatada a representação artística de apenas uma parcela da sociedade, que é a da elite dominante, uma vez que as personagens, na grande maioria, integram o grupo formado por homens, adultos, brancos e de classe média. |

QUADRO 7: CARACTERÍSTICAS E TEMAS UTILIZADAS PARA A ANÁLISE DA SD A PARTIR DOS ESTUDOS DE ARAUJO ( 2010, 2017, 2018) E OLIVEIRA ( 2015)

Conclusão

| FAVORECEM A IDENTIDADE RACIAL<br>NEGRA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | NÃO FAVORECEM A IDENTIDADE RACIAL<br>NEGRA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dar condições para que as crianças conheçam a história da África na escola, a partir de livros de literatura infantil, é outro ponto fundamental. Quando a personagem de um livro mostra características dessa cultura, “possibilita diversas discussões sobre a cultura africana, a herança cultural (afro-brasileira), conhecer o mapa, a distância entre a África e o Brasil, entre tantas outras possibilidades que podem ser trabalhadas em uma perspectiva transversal” (OLIVEIRA, 2015, p. 99) | Sobre a relação conteúdo e ilustração Araujo (2010) traz uma pesquisa de Pestana (2008) que constatou que se por um lado algumas obras da literatura infantojuvenil, denunciam o racismo na representação das suas personagens negras; por outro lado alguns processos narrativos podem reforçar o preconceito e a discriminação. O autor observou que “isso se deu tanto no conteúdo veiculado pelas obras analisadas como nas suas ilustrações”. Enquanto na maioria das figuras os leitores negros não conseguem se ver representados, em grande parte dos enredos o emprego de expressões pejorativas acaba por legitimar a estereotipia negativa de forma velada ou explícita (PESTANA, 2008, p. 106-107). |
| O livro pra ser atraente para as crianças não precisa, necessariamente, que seus protagonistas sejam super heroínas ou super heróis, mas crianças comuns contando suas próprias histórias. Oliveira ao retratar os livros que utilizou em sua pesquisa disse que “não havia encantamentos ou superpoderes, são histórias que contam sobre crianças e suas experiências” (Oliveira, 2015, p.159).                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Fonte: Oliveira (2015); Araújo (2019); Ferreira (2008) e Pestana (2008).

Nota: Informações organizadas pela autora

Baseado no Quadro 7 trago a escrita do Quadro 8, com temas para o planejamento da PD e posteriormente a análise. Para tanto, foram escolhidos os seguintes temas.

QUADRO 8: TEMAS PARA PLANEJAMENTO E ANÁLISE DA SD

| TEMAS PARA<br>PLANEJAMENTO DA<br>SD | POSSIBILIDADES PARA ANÁLISE DA SD                                                                                                           |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 Traços fenotípicos                | Valorização pessoal a partir de traços fenotípicos positivados.                                                                             |
| 2 Cabelo                            | A valorização das personagens a partir do cabelo e penteados.                                                                               |
| 3 Ancestralidade                    | A história do livro traz questões que abordam ancestralidade.                                                                               |
| 4 Intelectualidade                  | O livro mostra as personagens negras fazendo atividades intelectualizadas: ler livros, brincar com o computador, escrever, uso da internet. |

Fonte: Organizado pela autora

### 3.2.2 Análise da PD

As descrições dos aportes teóricos da PD e do planejamento detalhado encontram-se no Capítulo 2 da Metodologia de pesquisa. Em pesquisas como Bento (2006) e Cavalleiro (2001) houve uma verificação de que no espaço escolar está presente o preconceito, a discriminação e o racismo “demonstrada pela representação da população negra nos livros didáticos (omissa, diminuída ou negativa), pela ausência da história dos negros nos currículos (LIMA, 2012, p. 258-259).

Desse modo, além da necessidade de o docente não silenciar em situações de preconceito no ambiente escolar, necessita ainda desenvolver atividades que colaborem para a desconstrução do mesmo. Cavalleiro (2018) afirma que o docente ao silenciar em situações de discriminação apresentadas pelos próprios livros utilizados em sala de aula, pode vitimizar as (os) alunas (os) negras (as).

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento desuperioridade (CAVALLEIRO, 2018, p. 32-33).

Para tanto, proponho uma PD mediada pelo LRC que quebra com essa dinâmica racista de tantos livros didáticos, de literatura e atividades que não levam em conta a reflexão de identidades de raça. Em seguida, farei uma análise das atividades, dizendo por que se enquadram no LRC.

Para fazer a análise da PD na próxima seção, recupero aqui o Quadro 8, pois baseado neste quadro é que farei as análises da PD planejada.

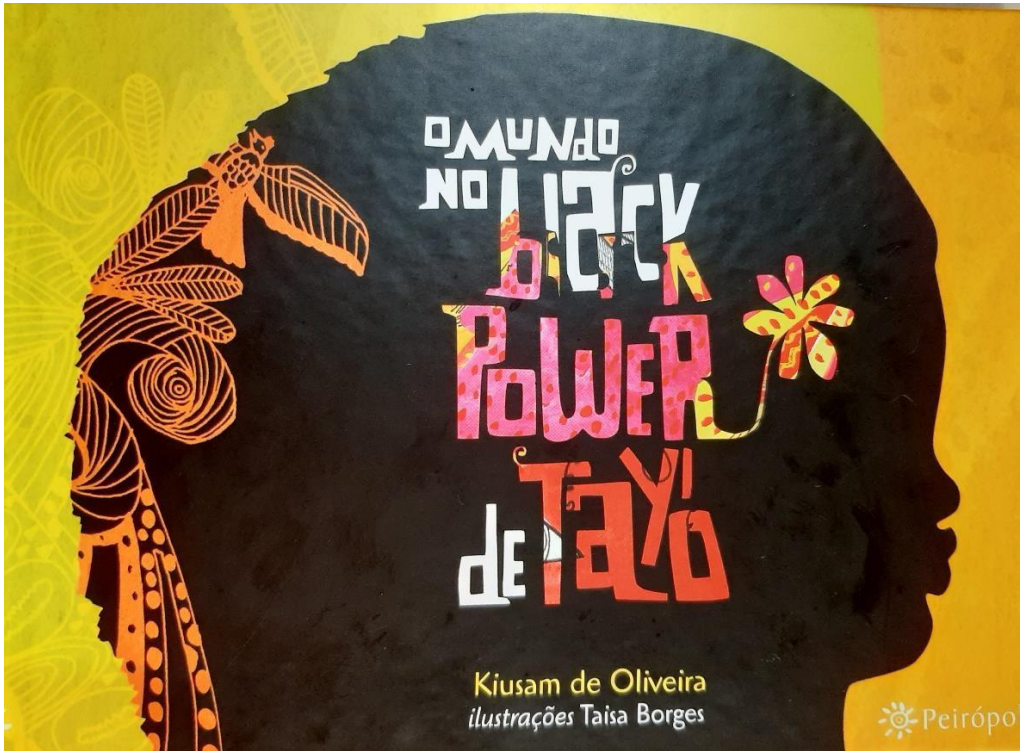
QUADRO 8: TEMAS PARA PLANEJAMENTO E ANÁLISE DA SD

| TEMAS PARA PLANEJAMENTO DA SD | POSSIBILIDADES PARA ANÁLISE DA SD                                                                                                              |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 Traços fenotípicos          | Valorização pessoal a partir de traços fenotípicos positivados.                                                                                |
| 2 Cabelo                      | A valorização das personagens a partir do cabelo e penteados.                                                                                  |
| 3 Ancestralidade              | A história do livro traz questões que abordam ancestralidade.                                                                                  |
| 4 Intelectualidade            | O livro demonstra as personagens negras fazendo atividades intelectualizadas: ler livros, brincar com o computador, escrever, uso da internet. |

Fonte: Organizado pela autora

### 3.2.2.1 Traços fenotípicos: valorização pessoal a partir de traços fenotípicos positivados

PD Aula 1: As atividades 1 a 4 dessa aula partem da contação de história “O Mundo no Black Power de Tayó” e pretende abordar sobre traços fenotípicos: valorização de pessoas a partir de traços fenotípicos positivados:

| AULA 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ATIVIDADE 1- Contação de história do livro “O Mundo no Black Power de Tayó”.</p>                                                                                                                                                |
| <p>ATIVIDADE 2: Oralidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Como é a personagem principal?</li> <li>Você se sente parecida com Tayó ou é muito diferente da menina? Por quê?</li> <li>Como você descreveria Tayó?</li> </ol>                                                                                |
| <p>ATIVIDADE 3: Individual:</p> <p>A escritora Kiusam de Oliveira faz comparações com algumas partes do corpo de Tayó. Vamos ver se você prestou atenção na história e relacione essas comparações:</p> <p>O seu nariz parecia _____</p> <p>Os seus olhos são tão negros como _____</p> <p>Seu rosto parece _____</p> |

|                                                |
|------------------------------------------------|
| Seus lábios são grossos e escuros como o _____ |
|------------------------------------------------|

|                                       |
|---------------------------------------|
| <p>ATIVIDADE 4: Roda de conversa:</p> |
|---------------------------------------|

|                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Você já ouviu falar em orobô? O que você acha que é?<br/>Vamos procurar no dicionário? Fazer uma pesquisa na internet?</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A contação de histórias é uma das atividades escolares mais enriquecedoras para as crianças, pois irão interpretar essas histórias a partir da sua visão de mundo relacionando não só com o texto, mas também com as ilustrações presentes nos livros, e há uma gama de possibilidades a serem trabalhadas pós-leitura e interpretação, que os docentes poderão desenvolver.

Nesta PD, a contação de história poderá servir para abrir possibilidades de se discutir identidades de raça de uma forma natural, desenvolvendo uma experiência escolar significativa como nos diz Oliveira (2015) “na qual ela aprenda, no processo da leitura, não apenas decodificar, mas compreender, interpretar e, posteriormente, discutir sobre temas diversos, pois foi uma aprendizagem significativa” (OLIVEIRA, 2015, p. 36).

Além da importância da contação de história, temos aqui uma história que foge dos padrões canônicos, utilizados com frequência nas escolas. Araújo (2010) em seu trabalho denominado “Relações Raciais, Discurso e Literatura Infantojuvenil” trouxe a partir dos seus resultados, a seguinte afirmação:

[...] que o processo de hierarquização brancas/os – negras/os se faz vigente no espaço escolar pesquisado pelo modo como produções midiáticas (filmes e obras literárias) representam personagens negras e são recebidas e apropriadas pelas crianças e professora. Isso se deveu, em grande medida, à constante reificação feita em torno de um modelo literário canônico, o que dificultou a algumas crianças de reconhecerem a diversidade humana (ARAÚJO, 2010, p. 170).

Começo a análise da PD com a ruptura desse modelo literário canônico. Na aula 1, as atividades 1 e 2 são atividades de LRC no que se refere a interpretação de uma história que apresenta uma personagem negra positivada, e essa menina não é uma heroína ou algo parecido, reforçando o que foi dito no Quadro 6, que o livro para ser atraente às crianças não necessita que a (o) protagonista seja um herói, mas crianças comuns contando suas próprias histórias, e dessa forma sentindo-se representadas.

Há resultados de pesquisas que se aproximam dessa reflexão. O artigo “Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula” de Oliveira (2019) demonstra a importância de que as crianças tenham acesso a referências de personagens negras e negros positivados, inclusive na Literatura Infantil. Só assim, para a autora “é possível que meninos e meninas negras se percebam participantes do universo literário, de modo que, ao serem questionadas sobre quais personagens gostariam de ser, elas tenham uma referência positiva” (OLIVEIRA, 2020, p. 34).

Na aula 1 - atividade 3, o LRC poderá acontecer ao serem feitas comparações das partes do corpo negro a uma dimensão positivada dessas partes, que muitas vezes são expostas de forma pejorativa na Literatura e na mídia em geral, acentuando ainda mais os estereótipos. Corroborar com o Quadro 6, que adverte para um aspecto que não favorece a identidade racial negra, que são os livros que apresentam os traços físicos das personagens negras de forma exagerada recorrendo a estereótipos.

Gomes (2002) acredita na importância do estudo das representações do corpo negro no ambiente escolar, não só para evidenciar a discriminação e o preconceito racial que ocorre cotidianamente nessas salas de aula, mas também como um instrumento de construção:

[...] de estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as, negros, mestiços e brancos, e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar (GOMES, 2002, p.50).

O que Gomes (2002) menciona é importante, porque cabe a nós docentes, ter essa responsabilidade em trabalhar em sala de aula o corpo negro de forma a valorizá-lo e não deixar, em nenhum momento, recair em estereótipos. A autora ainda complementa com a ideia de que se na escola podemos aprender a reproduzir representações negativas sobre o corpo negro, podemos também superar essas representações e torná-las positivas. Para que isso ocorra “elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas” (GOMES, 2002, p. 50).

A aula 1 é finalizada com a atividade 4, que é um questionamento, uma pesquisa sobre um termo africano. Oliveira (2015) já nos advertiu no Quadro 6, quando afirmou a importância da escola dar condições para que as crianças conheçam a história da África, a partir dos livros de literatura infantil.

É comum ver a cultura africana sendo tratada como folclore, com o enaltecimento da

pobreza, com imagens do continente africano colocadas de forma depreciativa ou ainda o trabalho com o tema apenas no mês de novembro, como data comemorativa da Consciência Negra. Essa atividade 4, vem ao encontro do que Nascimento (2016) escreve em seu livro “O Genocídio do povo negro”, sobre os objetivos básicos da necessidade de criação do Teatro Experimental do Negro. Ele nos coloca no primeiro item, a importância de “resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceitos à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante” (NASCIMENTO, 2016, p. 161).

Infelizmente, ouvi muitos depoimentos de professoras ao longo da minha experiência pedagógica, de que se não há alunos negros de nada adianta trabalhar a cultura africana. A fim de romper essa concepção enraizada na cultura escolar, quando nos referimos à cultura africana, Nascimento (2016) nos indica uma pedagogia mais abrangente, que abarque a pluralidade. Para tanto, essa prática deveria vir:

Através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental (NASCIMENTO, 2016, p. 161).

Desse modo, esta atividade pode corroborar com o LRC das crianças, ao lançá-las a uma pesquisa sobre um termo africano, contribuindo para que outras questões culturais possam emergir, enriquecendo ainda mais a aula 1.

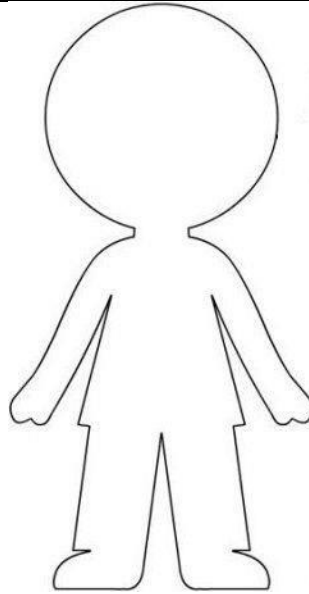
### 3.2.2.2 Traços fenotípicos: valorização pessoal a partir de traços fenotípicos positivados/ Cabelo: valorização das personagens a partir do cabelo e penteados

PD: Aula 2. Nas atividades 1 a 4 desta aula, há um reforço positivado dos traços fenotípicos, porém há uma ênfase maior na questão do cabelo e dos seus respectivos penteados, valorizando a personagem.

## AULA 2

## ATIVIDADE 1: Quem quer vir aqui na frente recontar a história?

Agora que você lembrou da menina Tayó, vamos completá-la com o que falta e não se esqueça de pintá-la. (Há disponibilizado aos alunos caixa de lápis de cor, giz de cera e tinta guache específicos de cores de pele)



## ATIVIDADE 2: Oralidade

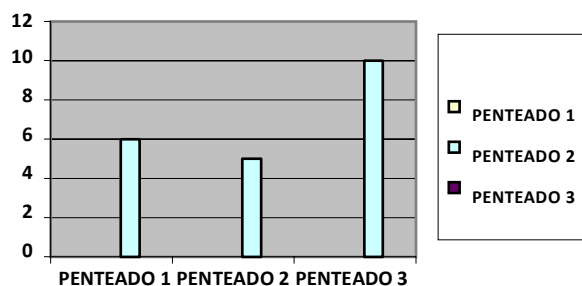
- a) Qual é a parte do corpo que Tayó mais gosta?
- b) Qual é o motivo dela gostar mais dessa parte?
- c) Qual é o penteado que a menina usa?
- d) Você já ouviu esse termo antes?
- e) Você já fez penteados parecidos com Tayó ou conhece alguém que usa?
- f) Vamos pesquisar em revistas outras pessoas que usam esse penteado?

ATIVIDADE 3: Vamos lembrar! Desenhe os três enfeites que a mãe de Tayó fez no cabelo de sua filha

| ENFEITE 1 | ENFEITE 2                                                                                                                                                                                                                                                             | ENFEITE 3 |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|           | <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="width: 10px; height: 10px; background-color: blue; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px; background-color: red; margin-bottom: 5px;"></div> </div> |           |

#### ATIVIDADE 4

E agora você vai escolher o penteado de Tayó que mais gostou! CONSTRUIR UM GRÁFICO: Penteados



Na Aula 2 - atividade 1, aparece um tema de grande relevância, que é o trabalho em sala de aula com o lápis “cor de pele”, que em muitas escolas é colocado como única opção a cor que corresponde ao salmão. Dessa forma, a atividade 1 contemplará o LRC à medida em que as crianças questionarão as cores de pele com seus amigos (as) e também com a professora, que mediará essa discussão, para que todos possam chegar a uma definição sobre quais cores desses lápis ou tintas é mais parecido com a pele de cada um.

Oliveira (2015) em sua dissertação “Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de Literatura Infantil: os primeiros livros são para sempre”, mostrou que quando se trabalha histórias com personagens negras e negros, pode-se suscitar questionamentos, diálogo relacionado, principalmente, ao cabelo crespo e a cor de pele. Em uma de suas observações, em uma escola municipal, ela percebeu um fato positivo

após a professora trabalhar uma história com protagonismo negro. Um menino negro, que nunca utilizava a cor marrom para colorir seus desenhos (segundo o relato da professora parecia não gostar de ser chamado de negro) “foi o aluno que mais se aproximou da tonalidade de pele dos personagens da história lida” (OLIVEIRA, 2015, p. 126).

Ainda sobre essa pesquisa Oliveira (2015) afirma:

Ao permitir que as crianças escolham lápis de cor que se aproximem realmente de sua tonalidade de pele, da cor dos olhos e do cabelo, contribui-se para que elas não sigam padrões socialmente reconhecidos como “belos”, que aparecem principalmente nos livros de contos de fada: personagens brancos como belos e bons (OLIVEIRA, 2015, p. 73).

Fica claro nessa atividade 1, que o LRC poderá ocorrer, já que há o questionamento relacionado a questão da cor de pele, que poderá colaborar para a desconstrução do padrão branco quando se utiliza a cor salmão, e além de ter todo o material diversificado disponível, há também a mediação por parte do docente.

Na aula 2 - atividades 2, 3 e 4 serão feitos os desenhos dos penteados da menina Tayó, uma votação para a eleição dos penteados preferidos e a construção de um gráfico. Infiro que ao reproduzir os penteados, as crianças vão interagindo umas com as outras e com o docente, para que escolham os seus preferidos e terão, nesse momento, que analisá-los, incorporando esses penteados como algo bonito, que são, e que realça em Tayó sua beleza, quebrando estereótipos excludentes.

Dentro da minha práxis, compreendo que essa questão talvez seja uma das mais importantes a serem trabalhadas no ensino fundamental inicial pelos docentes, tendo em vista um número grande de crianças negras que iniciam o ano escolar negando seu cabelo. Essa problemática é citada no Quadro 5, como uma problemática recorrente em sala de aula. Desse modo, nessas atividades se realizam o LRC, pois as crianças irão trabalhar com o cabelo black power reconhecendo-o como parte de uma cultura, símbolo da negritude, de forma totalmente positivada.

Muitas crianças negras nessa fase da infância da educação infantil até a chegada dos anos iniciais do ensino fundamental, por não se sentirem representadas nas histórias, nos brinquedos e em todo contexto de sala de aula, negam sua cor e principalmente seu cabelo, idealizando pra si um cabelo liso como o cabelo da colega ao lado. Essa questão é muito tensa, porém, na maioria das vezes passa despercebida pela instituição escolar e pelas (os) funcionárias (os) da educação que ali atuam, e ainda não são incluídos nas pautas de formação de professoras (es).

Dentro da pesquisa intitulada “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?” Gomes (2002) retrata o corpo e o cabelo como ícones da identidade negra e os seus estudos no processo pedagógico escolar não poderão “apontar-nos outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. A manipulação do cabelo do negro e da negra, nessa perspectiva, pode ser vista como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil” (GOMES, 2002, p. 50).

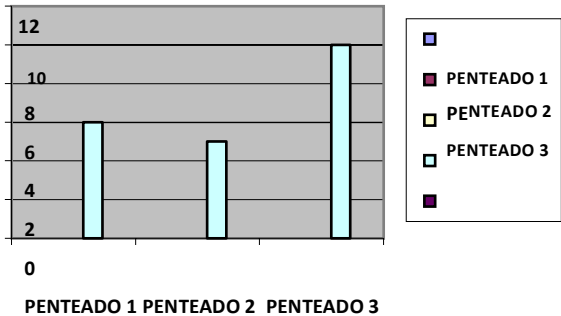
Esta aula 2 se coaduna com as reflexões de Gomes (2002), e se propõe com o LRC, mostrar o corpo e, principalmente, o cabelo negro de forma positivada, colocando seus penteados como algo almejado, no topo do debate da aula, como tema de notável importância, em discussão pelas crianças brancas e negras.

### 3.2.2.3 Cabelo: valorização das personagens a partir do cabelo e penteados

PD, Aula 3 - atividades de 1 a 4. Nesta aula, se reforçam a valorização da personagem a partir do cabelo e penteados, à medida que retoma a aula anterior sobre a construção do gráfico dos penteados.

**AULA 3**

**ATIVIDADE 1: Quem lembra do resultado do gráfico feito na aula passada?**



| Penteados  | Votos |
|------------|-------|
| PENTEADO 1 | 8     |
| PENTEADO 2 | 6     |
| PENTEADO 3 | 11    |

a) Qual penteado foi o mais votado?

b) Qual foi a diferença do primeiro para o último lugar?

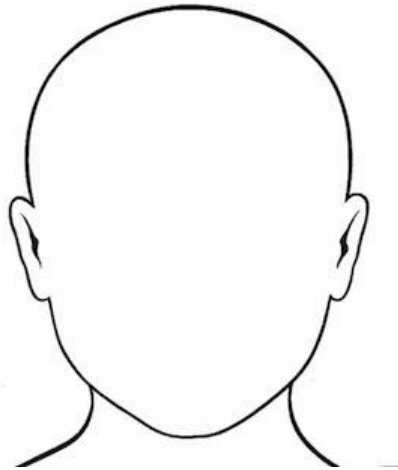
c) Qual ficou em segundo lugar?

d) Por qual motivo você acha que o penteado 3 foi o vencedor?

e) Qual penteado você gostaria de usar?

**ATIVIDADE 2:**

É a sua vez de criar: Imagine que você tem um cabelo diferente do real, imagine a cor, a textura, o comprimento e a partir desse cabelo escolhido que penteado usaria? Ilustre para depois mostrar aos seus colegas, mostrando os detalhes.

**ATIVIDADE 3: Roda de conversa:**

- a) Pesquise a expressão Black Power.
- b) O que você acha do seu cabelo? Gostaria de mudar?
- c) Como acha que ficaria com o cabelo Black Power?
- d) Conhece alguém que usa esse penteado?

**ATIVIDADE 4: Produção escrita: gênero textual mensagem**

Que mensagem você mandaria para Tayó, sobre a beleza do seu cabelo?

A partir do Quadro 5, relembro uma questão fundamental colocada por Oliveira (2015), que é a importância de mostrar que há várias possibilidades para um cabelo negro, além dessa perspectiva corroborar com o orgulho de pertencimento racial negro. É nesse ponto que a Aula 3/ atividades 1 e 2, chega com o gráfico construído na aula anterior, em que toda a questão dos penteados serão revisitados e auto afirmados como algo bonito, que realça a beleza. Então, em um exercício de imaginação, todos irão desenhar seus cabelos de uma forma diferente da realidade e com um penteado de acordo com a sua preferência, para socializar essa nova experiência com as (os) colegas.

Gomes (2002) em sua pesquisa já citada, que leva em conta a importância do cabelo

para a pessoa negra, entrevistou muitas mulheres que têm lembranças negativas de seus cabelos na infância e adolescência, relacionados a sofrimento, sobretudo, quando suas mães lhe faziam tranças muito apertadas, como se quisessem esconder o cabelo negro, ou ainda, evitar os julgamentos na escola, tentando romper com a imagem estereotipada do negro com o cabelo despenteado e sujo.

Desse modo, recorro à professora Aparecida de Jesus Ferreira que se utiliza de um dos princípios da TRC para desenvolver suas técnicas de LRC, que é quando o professor “Centraliza-se no conhecimento experiencial das pessoas de cor” (FERREIRA, 2015, p. 28-29). Para a pesquisadora é através das narrativas e contranarrativas autobiográficas de pessoas negras, que é possível analisar as experiências de raça e racismo.

Ao reunir a pesquisa de Gomes (2003) com essa técnica de LRC de Ferreira (2015) entendo que as atividades mencionadas podem ser utilizadas como estratégias de empoderamento da criança negra, ao realçar o cabelo negro como algo bonito e desejável. Essas atividades dos penteados trazem o LRC, na medida em que mostram a estética negra com olhar de encantamento, de beleza e pode ajudar na desconstrução do preconceito em relação ao cabelo crespo ser relacionado ao “cabelo ruim”, de difícil manuseio e que deve ficar sempre preso.

E na atividade 3, além de tudo o que foi dito sobre importância de se trabalhar o cabelo e os penteados, discute-se, especificamente a expressão black Power. Assim, todos terão a oportunidade de se pronunciar após pesquisar sobre o penteado com a opção de pesquisa no próprio livro, que traz no final um glossário com esse termo. A autora, possivelmente, ao sentir a importância da expressão não só para o livro, mas também para a comunidade negra, reforça o termo ao colocar a expressão black power em uma página exclusiva com uma explicação mais detalhada.

Gomes (2002) contribui ao afirmar acreditar que:

O cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política. Esse é mais um dos motivos pelos quais consideramos que a escola deve superar os preconceitos em relação à estética negra (GOMES, 2002, p. 10).

Portanto, essa atividade se coaduna com a citação acima ao proporcionar uma pesquisa sobre um termo tão significativo para o movimento negro, para a construção de uma autoestima positivada da população negra, a partir do cabelo crespo, que por anos vem sendo inferiorizado. Configuram-se estratégias para o desenvolvimento do LRC.

Ao finalizar com a atividade 4, uma mensagem a Tayó sobre seu cabelo, são dadas condições às crianças, com suas próprias palavras, externar sua visão sobre o cabelo negro, observar de que forma cada criança valoriza, ou não, a cultura africana a partir do cabelo black power. E dessa forma, abre-se uma discussão para que as crianças entendam a importância de um penteado para as crianças negras. Todas essas ferramentas pedagógicas, utilizadas nessa aula para se discutir identidades de raça, podem configurar estratégias do LRC.

Com o trabalho “Por uma educação antirracista: o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras”, Ferreira (2018) percebeu na prática que há uma provocação infantil relacionada ao cabelo, quer dizer, aquelas crianças que tem o cabelo longo, liso, ondulado ou cacheado, muitas vezes agem de maneira provocativa, como se balançassem o cabelo para que as outras meninas de cabelo curto ou crespo sentissem inveja, podendo levar as meninas negras a odiar seus próprios cabelos, levando-as a alisamentos forçados.

E toda essa dinâmica de superioridade de uma criança branca de cabelo liso em detrimento a outra criança negra de cabelo crespo, poderá acarretar severos danos cognitivos, sociais e de própria aceitação de si, de sua identidade de raça. Gomes (2002) conclui “O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente” (GOMES, 2002, p. 49).

Portanto, essa aula voltada exclusivamente ao cabelo e penteados, pode conceber o LRC, à medida que traz como ferramenta pedagógica a representação desse cabelo totalmente de forma positivada, contribuindo para transformar o imaginário coletivo e romper com os estereótipos enraizados que alimentam o racismo em nossa sociedade.

#### 3.2.2.4 Cabelo: valorização das personagens a partir do cabelo e penteados

PD, Aula 4 - atividades de 1 a 4. Nesta aula, se reforçam a valorização da personagem a partir do cabelo e penteados, à medida que retoma a aula anterior sobre a construção do gráfico dos penteados.

## AULA 4

## ATIVIDADE 1: Oralidade: O tesouro

Em círculo, vamos passar a caixinha. Cada um, na sua vez, irá olhar na caixinha e descobrir o segredo. Ah! Não esqueça! Segredo é segredo!

Qual foi o tesouro que cada um viu?

## ATIVIDADE 2: Gênero textual: Diálogo

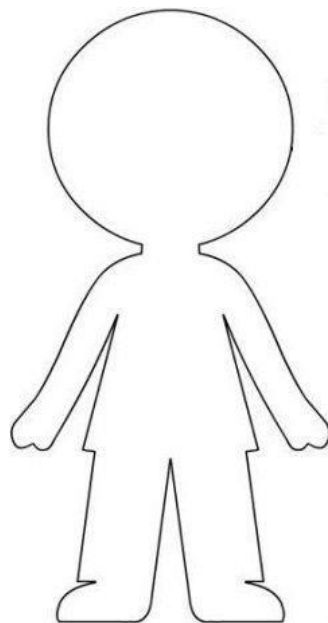
Vamos relembrar desse diálogo da página 27 do livro lido.

“Bem-humorada, quando seus colegas de classe dizem que seu cabelo é ruim, ela responde:

- Meu cabelo é muito bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso”.

- a) Por que você acha que as colegas dizem que o cabelo de Tayó é ruim?
- b) Que outra resposta você daria às colegas de Tayó?
- c) O que você acha do seu cabelo, como gostaria que fosse?

## ATIVIDADE 3: Agora que descobrimos o tesouro, vamos fazer o nosso autorretrato?



## ATIVIDADE 4: Roda de conversa:

- 1) Mesmo sabendo que seu cabelo é bonito, Tayó ao chegar a casa sente-se chateada com suas colegas. O que você falaria a ela para não ficar triste?
- 2) Logo em seguida Tayó já está animada e transforma as lembranças tristes em pura alegria. Agora vocês irão desenhar ou escrever uma lembrança triste, em seguida jogarão no lixo essa tristeza, para, assim como Tayó, ficarem alegres novamente.

Na Aula 4 - a atividade 1 foi escolhida de modo a valorizar a autoestima de todas as crianças, já que os tesouros encontrados serão as auto imagens de cada criança que aparecerá no espelho. Irão perceber sua fisionomia de uma forma especial, pois a professora irá prepará-las pra isso, para que veja um tesouro, algo valioso. Assim que passarem para atividade 2, ao relembrem o diálogo em que as colegas de Tayó chamam o seu cabelo de ruim, as crianças irão responder os questionamentos vindas de um reflexão a partir de suas auto imagens relacionadas ao episódio do livro citado.

Pela primeira vez no livro, Tayó sente na pele o preconceito racial a partir do seu cabelo, apesar da menina mostrar-se com uma boa autoestima ao confrontar-se de forma segura após as provocações das colegas, ao chegar a casa fica triste e pensativa sobre o ocorrido. Não é mostrada na cena a intervenção de profissionais da escola (fato que deve ser colocado em debate).

Sobre o fato, Cavalleiro (2018) nos diz que o silêncio característico nos conflitos raciais na sociedade é refletido na escola e dessa forma, silenciosa, acaba mostrando que há lugares específicos para pessoas negras e brancas. Portanto, alunos negros e brancos têm oportunidades diferentes dentro do ambiente escolar. E para a criança negra resta a incerteza da aceitação de seu docente, que obriga essa criança negra “à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar sua identidade” (CAVALLEIRO, 2018, p. 98).

Tratando-se de um episódio de preconceito racial, o docente levando em conta o LRC, poderá explorar os nuances desse tema e, caso ache adequado, envolver alguns casos reais parecidos com o da história que acontecem diariamente nas escolas brasileiras (lembro, que nós, professoras, estamos disponíveis para aproveitar os questionamentos que emergem das crianças em reflexões como essas).

Na atividade 4, após as crianças terminarem os seus autorretratos, elas poderão participar de uma roda de conversa que falará nas entrelinhas sobre o preconceito racial, pois ao afirmar sobre a beleza do cabelo crespo de Tayó, as crianças estarão reafirmando a beleza negra, já que vimos que o que prevalece nas histórias infantis são personagens eurocêtricos.

O LRC está presente ao valorizar, também nas imagens, a autoestima de todas as crianças, em especial as crianças negras, que foram desprestigiadas nos livros infantis no decorrer dos anos. No artigo de Souza e Araújo (2020): “As crianças nas ilustrações de Josias Marinho” traz como conclusão que os personagens do ilustrador valorizam o corpo e a identidade negra e a humanidade do sujeito negro (SOUZA; ARAÚJO, 2020, p. 218).

Nessa perspectiva, as ilustrações de Josias Marinho, oportuniza reflexões “sobre



proposto de anotarem as palavras que não conhecem para, todos juntos, pesquisarem seus respectivos significados.

Em seguida, ao identificarem o fragmento pedido da história, elas perceberão que essa página do livro não está colorida por ser noite, e as ilustrações, assim como na vida real, são diferentes de dia e de noite. Além disso, perceberão que há palavras que não conhecem, e ao lerem novamente os trechos, tentarão definir os seus significados até passar para a fase de procura no dicionário e em outras fontes pertinentes. Nesse processo, as crianças irão construindo um repertório de palavras relacionadas à cultura africana e afro-brasileira que provavelmente se estenderão, levando em conta que as crianças são curiosas e pesquisadoras natas, o que renderá muito assunto referente ao tema. A cultura africana e afro-brasileira, tema obrigatório a ser dado pelos docentes, poderá se fortalecer com cada questionamento ou dúvidas das crianças, já que para saná-las terá muita pesquisa e estudo envolvido.

Infelizmente, as crianças chegam ao ensino fundamental inicial desconhecendo a importância da cultura africana, provavelmente devido à falta desses questionamentos na Educação Infantil. Santiago (2015) ao pesquisar crianças de 0 a 3 anos para buscar compreender a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis de crianças negras, comprovou que havia um ideal de branqueamento como um dos elementos norteadores das culturas infantis. Entre os fatores que o autor elenca, está a negação da história e da cultura africana e a ausência de brinquedos que representam a diversidade racial da sociedade.

Dessa forma, esse livro está de acordo com o LRC, por trazer e oportunizar o estudo de termos das culturas africanas para acessar as crianças de todas as raças. Ramos (2007), em sua dissertação, afirma que além de ser muito importante a utilização de protagonistas negros na literatura infantil, também é fundamental trabalhar com as culturas africanas dentro dessas histórias, sempre escolhidos com critérios, isto é, “de que o negro seja sujeito histórico, não tendo suas imagens distorcidas ou estereotipadas, podem contribuir para uma construção de uma identidade étnico-racial positiva” (RAMOS, 2007, p.107).

## AULA 6

## ATIVIDADE 1: Oralidade:

Quem lembra o nome da autora da história?

E o nome da personagem principal da história?

O que elas têm em comum?

Por qual razão você acredita que a autora escolheu essa personagem para o seu livro?

ATIVIDADE 2: Laboratório de informática: Vamos pesquisar a biografia da autora- Kiusam de Oliveira?



## ATIVIDADE 3: Coletiva:

Vamos produzir a biografia da autora com as informações pesquisadas?

## ATIVIDADE 4: Coletiva

Quais os momentos que vocês mais gostaram das aulas sobre o livro estudado? E quais os momentos que menos gostaram? Por quê?

Vamos listar as palavras que vocês não conhecem e anotaram no caderno e vamos fazer um dicionário ilustrado.

### 3.2.2.6 Ancestralidade e intelectualidade:

PD, Aula 6 - atividades de 1 a 4.

Kiusam (2019) fala sobre a pedagogia da Ancestralidade, revela que essa pedagogia parece um caminho fértil na busca por promover nas crianças o real sentido da vida, na verdadeira ideia de respeitar a diversidade. Dessa forma a ancestralidade colabora com o resgate da cultura africana, dando condições para que todos, dentro do ambiente escolar, a conheçam e a valorizem.

Nesta aula, a ancestralidade se faz presente a partir pesquisas e questionamentos relacionados a termos africanos, bem como a intelectualidade.

Na última aula, ao relacionar a personagem principal com a autora do livro, as crianças perceberão que se trata de duas pessoas negras e poderão surgir reflexões pertinentes sobre identidades de raça, apesar de não trazer de forma direta a menina negra fazendo atividades intelectualizadas como citado no quadro 7. Entendo que na PD, ao relacionar Tayó com a autora, vislumbra-se que assim como a Kiusam, a menina também pode se tornar uma escritora ou aquilo que ela quiser.

Dessa forma, há a quebra com a supervalorização de imagens de personagens brancas (os). A partir da pesquisa de campo em escola de educação infantil, Cardoso (2014) percebeu que havia uma sucessão de imagens padronizadas que representavam o branco de forma hegemônica, através das imagens e painéis nas paredes, colocando as crianças brancas como privilegiadas em relação às outras, pois se veem o tempo todo, se reconhecem em todas aquelas imagens e, assim, desde muito cedo, a branquitude vai sendo marcada entre as crianças.

Da mesma forma, o acervo literário, as imagens priorizam a criança branca nesse sentido, estas crianças contam com vantagens não só simbólicas, mas também materiais. Quando a unidade educativa apresenta majoritariamente imagens positivas com pessoas brancas compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra para o que é bom. (CARDOSO, 2014, p.173)

Aqui também ao finalizar o dicionário ilustrado sobre os termos relacionados à cultura negra, a noção das crianças em relação à cultura africana e afro brasileira poderá se tornar maior, além de gerar questionamentos e valorização dessa cultura. E novamente colabora no rompimento com a branquitude e com a exclusão de outras culturas, que não a eurocêntrica. Santiago (2015) afirma que essa instituição onde pesquisou, reproduzia a desvalorização da cultura africana e afro-brasileira quando trazida pelos pequenos que ali estudavam “cerceando

a inserção do saber e da representação do povo negro dentro do espaço da educação infantil” (SANTIAGO, 2015, p. 452).

Respondendo à pergunta de pesquisa número 2, concluo que as atividades de uma proposição didática com ênfase no Letramento Racial Crítico podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras de várias formas, que coadunam com a tabela das autoras Oliveira (2015) e Araújo (2019), à medida que a personagem negra protagonista é mostrada, o tempo todo, de forma positivada, sem recorrer a estereótipos comuns em livros infantis.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões durante o processo da escrita desta dissertação contribuíram de forma significativa para a minha prática pedagógica, me trouxe um leque de argumentos teóricos e uma ânsia ainda maior de desenvolver uma educação antirracista, tendo em mente que posso contribuir dentro do meu contexto escolar, com as minhas alunas e alunos, em discussões com os docentes e também com as famílias das crianças, em reuniões pedagógicas, para a desconstrução de ideias racistas que tem se perpetuado sem a devida reflexão.

Ao fazer a análise do livro citado, tenho condições de responder à primeira pergunta de pesquisa: Como o livro “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras?

A história “O Mundo no Black Power de Tayó” aborda a identidade de crianças negras de forma positivada, uma vez que tem como protagonista uma personagem negra com muitos atributos positivos, mostrados já no início do livro, que pode causar nas crianças negras uma esperança, ao constatarem que a criança negra pode existir no mundo da literatura, naquele mundo que até então era branquíssimo.

Outra questão é a qualidade do livro. Suas ilustrações e sua narrativa endossam um merecimento a essas crianças negras, acostumadas a não se verem representadas nas páginas de livros, revistas, cartazes e outros materiais, mas que diariamente têm que lidar com a situação de exclusão de suas figuras e de seus ancestrais.

Ao longo de todo o livro a raça negra é valorizada. Tayó é comparada a tudo aquilo que é bonito, importante e que tem valor. Tudo isso com um engajamento perfeito entre a linguagem e suas ilustrações. Há a chamada de atenção para expressões relacionadas às culturas africanas e afro-brasileiras em suas páginas, que traz o respeito a essas culturas que foram tão inferiorizadas no decorrer dos anos, e que aqui são mostradas ricamente para influenciar de forma positiva essas crianças e seus ancestrais.

O recorrente tratamento com o cabelo, que é a parte que ela mais gosta, pode refletir nos ouvintes como um chamado para a valorização de seus cabelos, assim como Tayó faz. Seu cabelo está sempre relacionado ao sucesso, a enfeites, a beleza. Tayó é mostrada como uma menina que protagoniza sua própria história, mas que mesmo assim não está livre de racismo e preconceito, aproximando a personagem às crianças que já passaram por isso e que veem em Tayó um acalanto, já que a menina passa por momentos difíceis, lembra do sofrimento de seus ancestrais e consegue superar esses conflitos, potencializando em seu penteado as tradições do povo africano.

Para concluir, é uma história que não limita a visão daquelas crianças que estão lendo, mas abre possibilidades, quando mostra Tayó como uma princesa e ao mesmo tempo uma criança como qualquer outra de sua idade. Em razão de que ela, como todas as outras, são meninas sonhadoras, e dessa forma, podem sonhar ser o que quiserem ser.

A segunda pergunta foi: Como as atividades de uma PD com ênfase no LRC podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras?

Ao reconhecer a importância do LRC, após muito estudo e leitura, utilizei uma das estratégias, que seria o planejamento da PD utilizando a raça como questão central. Dessa forma, constatei que a PD pode colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras. Irei, em seguida, explicar em que medida essa PD pode consolidar esse fortalecimento.

As atividades valorizam os traços fenotípicos do negro que vai de encontro às situações de deboche, de apelidos pejorativos que muitas crianças negras passam. Essa valorização se dá à medida que as atividades frisam as comparações que a autora faz desses traços fenotípicos, sempre de forma positivada, comparando-os com coisas belas e de grande importância.

A questão que mais se faz presente nesta PD, sem dúvida, é a do cabelo e seus penteados, uma vez que, nessa faixa etária, em que as crianças estão no ensino fundamental inicial, é a mais difícil de ser trabalhada. As brincadeiras e piadas feitas às crianças negras acontecem regularmente no ambiente escolar, em seguida, a questão da cor de pele.

A PD ao dar espaço para o questionamento de cores de pele a partir do manuseio de materiais como lápis de cor, tintas e giz de cera, das cores de pele variadas, vai desconstruindo a ideia fixa com a qual eles entram na escola, de que o lápis “cor da pele” salmão é a cor que representa a pele. Essa afirmação traz consigo toda uma ideia de normatividade, de que o ser humano é branco e coloca o negro em segundo plano.

O trabalho da PD, de forma efetiva na questão do cabelo, traz inúmeras possibilidades de trabalho com questões abertas, que utilizam muito a criatividade das crianças. Ao revisitarem os penteados de Tayó, e também ao mobilizar a turma toda a fazer uma votação para saber o penteado preferido dos alunos, tudo estará envolto em uma perspectiva do cabelo crespo lindo, que é desejável por todos, refutando, portanto, aquela ideia preconceituosa, tanto para as crianças negras quanto para as brancas, de que o cabelo crespo é ruim, sujo e que tem que ser usado somente preso para ter uma aparência melhor.

Gomes (2003) tem uma explicação sobre a desvalorização do cabelo crespo em nossa sociedade. Para ela:

O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e as negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural (GOMES, 2003, p. 80).

Assim com as ideias de Gomes, de forma teórica, e com a PD, de forma prática, podemos entender a potência e o valor que o cabelo crespo pode alcançar em nossas salas de aula, se trabalhado de forma positivada e dentro de uma rica cultura ancestral.

Narrativas como essas, são decisivas para o fortalecimento da identidade racial da criança negra. Todo esse conjunto de imagens que foram criadas para a obra, traz possibilidades de trabalho com a cultura africana e afro-brasileira no contexto educacional. A maneira em que este livro se apresenta às crianças, de forma poética e de encantamento, pode arrebatá-las dessa faixa etária a partir do seu imaginário simbólico e despertar a valorização da identidade racial, tanto das crianças negras quanto as não negras.

Concluo que dentro do ambiente escolar, é necessário que as equipes gestoras e docentes compreendam a importância da adoção de práticas de ensino voltadas ao LRC, ou seja, entendam que a questão racial deve estar presente diariamente nas discussões, para que possamos juntos, dentro desse ambiente escolar, combater o racismo e o preconceito racial, para contribuirmos com uma sociedade mais democrática com equidade. E que não há democracia nem equidade nesse espaço se a criança negra está inferiorizada, com feridas expostas ao longo do tempo, em que foi ocultada e tratada com indiferença. Uma das ações nesse sentido seria a adoção de livros como “O mundo no Black Power de Tayó”.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2013.

ARAUJO, D. C. de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018. Disponível em: [scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060.pdf](http://scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

ARAUJO, D. C. de; ANDRUSIEVICZ, I. Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil. **Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, v. 10, n.º 1, jan./jul. de 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1083-debora-cristina-de-araujo-quem-escolhe-o-que-ler-na-escola-refletindo-sobre-a-diversidade-etnico-racial-na-literatura-infantil-e-juvenil>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ARAUJO, D. C. de; DIAS, L. R. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisase na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000200407](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200407). Acesso em: 15 jun. 2019.

ARAÚJO, D. C. de. **Relações Raciais, Discurso e Literatura Infanto-Juvenil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: [ppge.ufpr.br/teses/M10\\_araujo.pdf](http://ppge.ufpr.br/teses/M10_araujo.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

BENTO, M. A. da S. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. da S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p.98-117. Disponível em: [educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/edinf\\_igualdade.pdf](http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf). Acesso em: 28 ago. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 5 out. 1988. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 9 jan. 2003. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10639.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de

junho de 2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 17 jun. 2004. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 20 ago. 2018

CARDOSO, C. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58134/R%20-%20D%20-%20CINTIA%20CARDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CARNEIRO, L. B. **Leitura de imagens na literatura infantil**: desafios e perspectivas na era da informação. Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/41647361\\_Leitura\\_de\\_imagens\\_na\\_literatura\\_infantil\\_desafios\\_e\\_perspectivas\\_na\\_era\\_da\\_informacao](https://www.researchgate.net/publication/41647361_Leitura_de_imagens_na_literatura_infantil_desafios_e_perspectivas_na_era_da_informacao). Acesso em: 15 maio 2019.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In:CAVALLEIRO. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Ática,1997.

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

DIAS, L. R.; BENTO, M. A. da S. Educação Infantil e relações raciais: conquistas de desafios. In: LOPES, D. H. (org.). **Desigualdades e Preconceitos**: reflexões sobre relações Étnico-Raciais e de Gênero na Contemporaneidade. Belo Horizonte: UFMS, 2012, p. 71-91.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. de J.; GOMES, C. M. L. Letramento Racial Crítico. **Revista UniLetras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019. Disponível em: [revista2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14825/209209213092](http://revista2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14825/209209213092). Acesso em: 19 agos. 2019.

FERREIRA, A. de J. **Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça**. Histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017 a.

FERREIRA, A. de J. **Formação de professores: raça/etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN)** v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/269395243\\_Teoria\\_Racial\\_Critica\\_e\\_Letramento\\_Racial\\_Critico\\_Narrativas\\_e\\_Contranarrativas\\_de\\_Identidade\\_Racial\\_de\\_Profesores\\_de\\_Linguas\\_Critical\\_Race\\_Theory\\_and\\_Critical\\_Race\\_Literacy\\_Narratives\\_and\\_Coun](https://www.researchgate.net/publication/269395243_Teoria_Racial_Critica_e_Letramento_Racial_Critico_Narrativas_e_Contranarrativas_de_Identidade_Racial_de_Profesores_de_Linguas_Critical_Race_Theory_and_Critical_Race_Literacy_Narratives_and_Coun) ternar. Acesso em: 10 set. 2019.

FERREIRA, A. de J. **As bonecas negras de Lara**. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2016.

FERREIRA, S. A. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa**. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, UNIOESTE: Cascavel: 2016. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2450/1/Susana\\_%20Ferreira.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2450/1/Susana_%20Ferreira.pdf). Acesso em: 28 ago. 2019.

FERREIRA, L. C. da S. **A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005**. 2008. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade de Brasília. Brasília, 2008. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6335/1/2008\\_LedaClaudiaSilvaFerreira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6335/1/2008_LedaClaudiaSilvaFerreira.pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C.S. de (orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 143-162, 2008.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade São Paulo**: São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HYPÓLITO, Á. M. Para além de uma educação multicultural: Teoria Racial Crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 275-293, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300014&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 14 set. 2019.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set./out./dez. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf). Acesso em: 2 jun. 2019.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167- 182, jan./jun. 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 jun. 2019.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) -USP/FELCH. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://pos.ffmpeg.usp.br/node/13424>. Acesso em: 15 set. 2019.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: p. 39-62, 2005. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.

GONÇALVES, P. et al. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602018000300123&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000300123&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 maio 2019.

HARRIS, V. J. African American Children's Literature. Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom, p. 167, 1993. In: ALCARAZ, R. de C. M.; ALCARAZ, M. B. **A branquitude na literatura infantil: uma herança da colonialidade/Critical whiteness in children in literature: a coloniality heritage**. **Revista Guavira Letras**, v. 14, n. 28, p. 360-370, set./dez., Três Lagoas, 2018,. Disponível em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/730>. Acesso em: 30 ago. 2019.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

JOVINO, I. S. Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, p. 181 - 221, 2006. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf\\_257.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829041615/pdf_257.pdf). Acesso em: 30 ago. 2019.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** p. 487-517, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

LABORNE, A. A. de P. Branquitude e colonialidade do saber. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014. p. 148-161.

LADSON-BILLINGS, G. Glória Ladson-Billings: "Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente" [ Entrevista cedida a ] Luís Armando Gandin, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Álvaro Moreira Hypólito. Set. 2001. Universidade de Wisconsin (EUA), 2001. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 275-293, 2001. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. Towards a critical race theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/279676094\\_Toward\\_a\\_Critical\\_Race\\_Theory\\_of\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/279676094_Toward_a_Critical_Race_Theory_of_Education). Acesso em: 10 ago. 2019.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: uma nova /outra história**. Curitiba: FTD, 2017.

LIMA, D. M. S. Práticas antirracistas em sala de aula: caminhos para a escola cidadã. **Revista Educere**, v. 16, n. 55, set/dez 2012, p. 257-266. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140004.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, A.; MUSPRATT, S.; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**, p. 1-18, 1997. Disponível em: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A37835>. Acesso em: 10 out. 2019.

MACHADO, L. Z. **Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo?** Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília: 2000. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie284empdf.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

MATTOS, H. M. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: M. Abreu & R. Soihet. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro, Casa da Palavra FAPERJ, 2003, p. 127-136.

MELO, G. C. V. de. O lugar da raça na sala de aula de Inglês. **Revista ABPN**, v.7, n. 17, p. 65-81, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/298067693\\_O\\_LUGAR\\_DA\\_RACA\\_NA\\_SALA\\_DE\\_AULA\\_DE\\_INGLES](https://www.researchgate.net/publication/298067693_O_LUGAR_DA_RACA_NA_SALA_DE_AULA_DE_INGLES). Acesso em: 18 out. 2019.

MILNER, H. R.; HOWARD, T.C. Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education. In: **Race Ethnicity and Education**, v. 16, n. 4, p. 536-56, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613324.2013.817772>. Acesso em: 20 out. 2019.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MOREIRA, C. Branquitude é Branquidade? Uma revisão teórica da Aplicação dos Termos no Cenário Brasileiro. **Revista ABPN**, v. 6, n. 13, mar./jun.2014, p. 73-87.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNIZ, K. Sobre Política Linguística ou Política na Linguística: Identificação Estratégica e Negritude. In: FREITAS A. C. de. (org.). **Linguagem e exclusão**. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 99-121.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva S/A, 2016.

OLIVEIRA, K. de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil**: os primeiros livros são para sempre. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2884/1/Keila%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

OLIVEIRA, K. R. de. Pedagogia da Ancestralidade. **Revista e online – SESC São Paulo**, 18 de julho de 2019. Disponível em: [sescsp.org.br/online/artigo/13431\\_PEDAGOGIA+DA+ANCESTRALIDADE](http://sescsp.org.br/online/artigo/13431_PEDAGOGIA+DA+ANCESTRALIDADE). Acesso em: 8 ago. 2019.

OLIVEIRA, K. R. de. Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 1, 2020, p. 03-14.

OLIVEIRA, K.R. de. **O Mundo no Black Power de Tayó**. Peirópolis, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, L. S . A Hereditariedade, é por isso que o meu corpo treme todo: trajetória artística de Gerson King Combo (1970). In: ANPUH-BRASIL – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife. Disponível em: [snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564708652\\_ARQUIVO\\_artigoanpuh.pdf](http://snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564708652_ARQUIVO_artigoanpuh.pdf). Acesso em 28 fev. 2021.

PESTANA, P. S. **Exu literário**: presença do afro-descendente nos romances infanto-juvenis *Nó na garganta* de Mirna Pinsky e *A cor da ternura* de Geni Guimarães. 2008. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Centro Universitário Campos de Andrade, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://vdocuments.mx/paulo-sergio-pestana-titulo.html>. Acesso em: 30 set. 2019

PIZA, E. Brancos no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, A.S. A.; HUNTLEY, L. **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-126

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M.A. S. (orgs). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

RAMOS, A. M. P. **Construção da identidade étnico-racial**: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNRnF0VUxoUlh2ejA/edit>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSSATTO, C. A. A transgressão do racismo cruzando fronteiras: estudos críticos da branquitude: Brasil e Estados Unidos na luta pela justiça racial. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, jul./out. 2014, p. 120-133.

SANTIAGO, F. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1118/418>. Acesso em: 18 set. 2019.

SANTOS, S. A. dos. **Nos traços da mulher**: a Menina Negra na Literatura Infantil Negro-Brasileira. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/529/1/Dissertacao%20de%20Shirle%20Almeida%20dos%20Santos%20.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

SERRANI, S. M. Transdisciplinariedade e discurso em Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 16 p. 39-45, jul./dez. Campinas: 1990.

SILVA, P. V. B. da. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: COSTA, H.; SILVA, P. V. B. da (orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: UEPG/UFPR, 2007. p. 159-190.

SILVA, P. V. B. da; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, T. A. (org.) **Racismo y discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/18892732-artigo-alfabetizacao-e-letramento-magda-soares1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr., n.25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

SOARES, M. 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**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48 (Linguagem e educação).

STREET, B. V. **Letramentos Sociais Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

SOLZA, E. G. L.; DIAS, L. R.; SANTIAGO, F. Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico- raciais desde a creche. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/276>. Acesso em: 28

set. 2019.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (orgs.). **Formação de Professores de Línguas - Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

SOUZA, M. S.; ARAÚJO, D. C. de. Crianças negras nas ilustrações de Josias Marinho. **Revista ABPN**, v. 12, n. 33, p. 197-220, 2020. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/post/revista-da-abpn-1>. Acesso em: 30 set. 2019.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UWE, F. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2012