



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LITERATURA COMPARADA (PPGLC)**

**EM BUSCA DE RESPOSTAS ANCESTRAIS: EXPERIÊNCIAS COM A
LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS DO OESTE DO PARANÁ**

MAIARA SCHONS

Foz do Iguaçu
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LITERATURA COMPARADA (PPGLC)**

**EM BUSCA DE RESPOSTAS ANCESTRAIS: EXPERIÊNCIAS COM A
LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS DO OESTE DO PARANÁ**

MAIARA SCHONS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Literatura Comparada.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mariana Cortez

Foz do Iguaçu
2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

S371e

Schons, Maiara.

Em busca de respostas ancestrais: experiências com a leitura literária em escolas do oeste do Paraná / Maiara Schons. - Foz do Iguaçu, 2025.

125f.: il.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada (PPGLC).

Orientadora: Mariana Cortez.

1. Antirracismo. 2. Literatura infantil. 3. Recepção leitora. 4. Livros de imagem. 5. Educação básica.

I. Cortez, Mariana. II. Título.

CDU 323.12(816.2)

MAIARA SCHONS

**EM BUSCA DE RESPOSTAS ANCESTRAIS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA
LITERÁRIA EM ESCOLAS DO OESTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Literatura Comparada.

BANCA EXAMINADORA

(Assinado digitalmente em 01/04/2025 08:37)

*MARIANA CORTEZ
PROFESSOR(A) DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
ILAACH (10.01.06.01.04)
Matrícula: ###903#9*

Orientador: Prof. Dra. Mariana Cortez
UNILA

(Assinado digitalmente em 01/04/2025 08:41) JULIA BATISTA ALVES


*PROFESSOR(A) DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
ILAACH (10.01.06.01.04)
Matrícula: ###069#3*

Prof. Dra. Julia Batista Alves
UNILA

(Assinado digitalmente em 01/04/2025 12:21) JORGELINA IVANA TALLEI

*PROFESSOR(A) DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
ILAACH (10.01.06.01.04)
Matrícula: ###087#7*

Prof. Dra. Jorgelina Ivana Tallei
UNILA

Documento assinado digitalmente
 CLARICE CRISTINA CORBARI
Data: 31/03/2025 11:47:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Clarice Cristina Corbari
UNIOESTE

Foz do Iguaçu, 31 de março de 2025.

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes anos de mestrado, marcados por intenso estudo, dedicação e esforço, gostaria de expressar minha gratidão a algumas pessoas que estiveram ao meu lado e foram essenciais para a concretização deste sonho.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela oportunidade e por guiar cada um de meus passos.

Sou imensamente grata à minha família—meu noivo, Cleito José Sottoriva; meus pais, Pedro Aldi Schons e Marli Maria Schons; minha irmã, Jaqueline Schons; e meus sobrinhos, Helena Ricardo da Silva Schons e Vicente Ricardo da Silva Schons—por compreenderem meus momentos de ausência e me apoiarem incondicionalmente ao longo desta jornada.

Minha profunda gratidão à minha orientadora, Mariana Cortez, por todo o suporte, dedicação e empenho ao me acompanhar nesta caminhada, sempre oferecendo auxílio em cada etapa do processo e compreendendo o meu jeito ansioso de ser. Estendo meus agradecimentos aos demais professores da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, cuja contribuição foi essencial para minha formação.

Agradeço às escolas da rede municipal de Medianeira e São Miguel do Iguaçu pela confiança em meu trabalho e por permitirem a aplicação do projeto.

Sou grata também aos meus colegas de curso, com quem compartilhei momentos valiosos e importantes aprendizados, e aos meus amigos, que estiveram ao meu lado desde o início do mestrado, oferecendo apoio em cada etapa. Obrigada por compreenderem minhas ausências e por serem sempre um suporte fundamental nessa trajetória.

RESUMO

A partir de representações caricaturais e estereotipadas de pessoas negras, presentes nos livros literários para as crianças, esta investigação parte da seguinte problemática: como estudantes do 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais, de duas escolas do Oeste do Paraná respondem à leitura literária de livros ilustrados com protagonistas negros/as. Esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar as respostas leitoras Arizpe (2004) e Fittipaldi (2008; 2012), de crianças de 7/8 anos de escolas em dois territórios: 1) Medianeira, cidade na qual 31,06% da população se reconhece como pretos e pardos (IBGE, 2022) e 2) em São Miguel do Iguaçu, em que há 32,23% da população, segundo o Censo se reconhece como como negros e pardos (IBGE, 2022), que tem em seus limites um território quilombola, o Apepú. A experiência se justifica em razão da ideia de que para apreender significados não basta conhecer formalmente referências linguísticas isoladas ou suas regras de seleção e combinação, mas é preciso compartilhar uma maneira de pensar e uma forma de vida. Parte-se desta premissa para verificar se há diferentes respostas leitoras para as seguintes leituras: *Benedito* (2014), do brasileiro Josias Marinho, e *Jacinto e Maria José* (2013), do colombiano Dipacho. Para desenvolver o estudo, realizamos quatro encontros de uma hora e quinze minutos cada, com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Esses encontros foram realizados em dois municípios diferentes, com o objetivo de apresentar os livros, realizar atividades com as crianças e aplicar uma pesquisa socioeconômica com os familiares dos estudantes. Para fundamentar esta investigação, utilizamos os conceitos de racismo, com base nos estudos de Munanga (2003) e Gomes (2005), sendo esta última também responsável pela contribuição para o conceito de ancestralidade; racismo estrutural, conforme discutido por Carneiro (2011); e antirracismo, a partir das reflexões de Pinheiro (2023) e Ribeiro (2019). Além disso, as categorias de letramento racial são exploradas segundo Ferreira (2015), Souta e Jovino (2019). As respostas leitoras nos dois municípios foram similares, o que evidencia a necessidade de práticas antirracistas, desenvolvidas com o uso de livros com protagonistas negros.

Palavras-chave: antirracismo; literatura infantil; respostas leitoras; livros de imagem; educação básica.

RESUMEN

A partir de representaciones caricaturescas y estereotipadas de personas negras presentes en los libros literarios dirigidos a la infancia, esta investigación parte del siguiente problema: ¿cómo responden a la lectura literaria de libros ilustrados con protagonistas negros/as los estudiantes de 2º grado de la educación primaria, de dos escuelas del oeste de Paraná? Esta investigación tiene como objetivo caracterizar las respuestas lectoras, según Arizpe (2004) y Fittipaldi (2008; 2012), de niños y niñas de 7 y 8 años de escuelas ubicadas en dos territorios: 1) Medianeira, ciudad en la que el 31,06% de la población se reconoce como negra o parda (IBGE, 2022); y 2) São Miguel do Iguaçu, donde el 32,23% de la población, según el Censo, se reconoce como negra o parda (IBGE, 2022), y que en sus límites cuenta con un territorio quilombola, Apepú. La experiencia se justifica por la idea de que, para comprender significados, no basta con conocer formalmente referencias lingüísticas aisladas o sus reglas de selección y combinación, sino que es necesario compartir una forma de pensar y un modo de vida. A partir de esta premisa, se busca verificar si existen diferentes respuestas lectoras ante las siguientes obras: *Benedito* (2014), del brasileño Josias Marinho, y *Jacinto e Maria José* (2013), del colombiano Dipacho. Para desarrollar el estudio, se realizaron cuatro encuentros de una hora y quince minutos cada uno, con estudiantes de 2º grado de la escuela primaria. Estos encuentros se llevaron a cabo en dos municipios distintos, con el objetivo de presentar los libros, realizar actividades con los niños y aplicar una encuesta socioeconómica a los familiares de los estudiantes. Para fundamentar esta investigación, se utilizaron los conceptos de racismo, basándose en los estudios de Munanga (2003) y Gomes (2005), siendo esta última también responsable de la contribución al concepto de ancestralidad; racismo estructural, según lo discutido por Carneiro (2011); y antirracismo, a partir de las reflexiones de Pinheiro (2023) y Ribeiro (2019). Además, se abordan las categorías de alfabetización racial según Ferreira (2015), Souta y Jovino (2019). Las respuestas lectoras en ambos municipios fueron similares, lo que evidencia la necesidad de prácticas antirracistas desarrolladas mediante el uso de libros con protagonistas negros.

Palabras-clave: antirracismo; literatura infantil; respuestas lectoras; libros ilustrados; educación básica.

ABSTRACT

Based on caricatured and stereotypical representations of Black people found in children's literature books, this investigation stems from the following research question: how do 2nd-grade elementary school students from two schools in western Paraná respond to the literary reading of illustrated books featuring Black protagonists? This research aims to characterize the reading responses, following Arizpe (2004) and Fittipaldi (2008; 2012), of 7/8-year-old children from schools in two territories: 1) Medianeira, a city where 31.06% of the population identifies as Black or Brown (IBGE, 2022); and 2) São Miguel do Iguaçu, where 32.23% of the population self-identifies as Black or Brown (IBGE, 2022), and which includes a quilombola territory, Apepú, within its boundaries. This experience is justified by the idea that to grasp meaning, it is not enough to formally know isolated linguistic references or their rules of selection and combination—it is necessary to share a way of thinking and a way of life. From this premise, the study aims to verify whether there are different reading responses to the following books: *Benedito* (2014), by Brazilian author Josias Marinho, and *Jacinto e Maria José* (2013), by Colombian author Dipacho. To develop this study, we conducted four sessions, each lasting one hour and fifteen minutes, with 2nd-grade elementary students. These sessions were held in two different municipalities, with the goal of presenting the books, engaging in activities with the children, and administering a socioeconomic survey with the students' families. To ground this investigation, we relied on concepts of racism, based on the studies of Munanga (2003) and Gomes (2005)—the latter also contributing to the concept of ancestry; structural racism, as discussed by Carneiro (2011); and anti-racism, drawing from the reflections of Pinheiro (2023) and Ribeiro (2019). Additionally, the categories of racial literacy are explored according to Ferreira (2015), Souta, and Jovino (2019). The reading responses in both municipalities were similar, highlighting the need for antiracist practices through the use of books featuring Black protagonists.

Key words: antiracism; children's literature; reader responses; picture books; basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro <i>Benedito</i>	16
Figura 2 - Capa do livro <i>Jacinto e Maria José</i>	18
Figura 3 - Capa do livro <i>Benedito</i>	41
Figura 4 - Congada	45
Figura 5 - Capa do livro <i>Jacinto e Maria José</i>	46
Figura 6 - Palenque	48
Figura 7 - Pacífico Colombiano	49
Figura 8 - Fichas para dinâmica	60
Figura 9 - Capa do livro <i>Medo de quê?</i>	61
Figura 10 - Capa do livro <i>Barbie: O segredo das fadas</i>	62
Figura 11 - Capa do livro <i>As famílias do mundinho</i>	63
Figura 12 - Capa do livro <i>Ver</i>	63
Figura 49 - Modelo de atividade proposta	73

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Apresentação do livro <i>Benedito</i> - Município de Medianeira	74
Foto 2 - Apresentação do livro <i>Benedito</i>	74
Foto 3 - Apresentação do livro <i>Jacinto e Maria José</i>	75
Foto 4 - Apresentação do livro <i>Jacinto e Maria José</i>	75
Foto 5 - Atividade sobre um dos livros	76
Foto 6 - Produções dos alunos sobre o livro que mais gostaram.....	76
Foto 7 - Atividade sobre um dos livros	77
Foto 8 - Produções dos alunos sobre o livro que mais gostaram.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas leitoras do livro <i>Benedito</i> no município de Medianeira	65
Quadro 2 - Respostas leitoras do livro <i>Benedito</i> no município de São Miguel do Iguçu	68
Quadro 3 - Respostas leitoras do livro <i>Jacinto e Maria José</i>	70
Quadro 4 - Respostas leitoras do livro <i>Jacinto e Maria José</i> no município de São Miguel do Iguçu	72

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	AUTORES, OBRAS, LIVRO DE IMAGEM E RESPOSTAS LEITORAS	15
2.1.	OS AUTORES E SUAS OBRAS	15
2.1.1.	Josias Marinho de Jesus Gomes <i>Benedito</i> (2014).....	15
2.1.2.	Diego Francisco Sánchez Rodríguez <i>Jacinto e Maria José</i> (2013)..	16
2.2.	LIVRO DE IMAGEM: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	18
2.3.	CONCEITO DE RESPOSTAS LEITORAS E COMUNIDADE INTERPRETATIVA.....	20
3.	CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	26
3.1.	RACISMO, ANTIRRACISMO E LETRAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO..	26
3.2.	A REPRESENTAÇÃO NEGRA NA LITERATURA INFANTIL E NA LITERATURA INFANTIL LATINO-AMERICANA.....	35
3.3.	DESCRIÇÃO DAS OBRAS	41
3.3.1.	<i>Benedito</i>	41
3.3.2.	<i>Jacinto e Maria José</i>	45
3.4.	ANÁLISE E A REPRESENTAÇÃO NEGRA NOS LIVROS ESTUDADOS ...	49
4.	CONTEXTO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA COM OS ESTUDANTES	56
4.1.	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	56
4.1.1.	Medianeira	56
4.1.2.	São Miguel do Iguaçu	57
4.2.	PLANOS DE AULA, DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO E RESPOSTAS LEITORAS.....	59
4.2.1.	1º Encontro	59
4.2.2.	2º Encontro	64
4.2.3.	3º Encontro	69
4.2.4.	4º Encontro	72

4.2.5. Fotografias dos encontros.....	73
5. ANÁLISE DAS RESPOSTAS LEITORAS E REFLEXÕES SOBRE O RACISMO	79
5.1. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O RACISMO NAS NARRATIVAS	79
5.1.1 Livro <i>Benedito</i> - Município de Medianeira	79
5.1.2 Livro <i>Benedito</i> - Município de São Miguel do Iguaçu	85
5.1.3 Livro <i>Jacinto e Maria José</i> - Município de Medianeira	89
5.1.4 Livro <i>Jacinto e Maria José</i> - Município de São Miguel do Iguaçu	94
5.2. COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS ENTRE OS MUNICÍPIOS	97
5.3. CAMINHOS PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA.....	99
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS	111
ANEXO A – LEVANTAMENTO DE QUESTÕES COM OS FAMILIARES DOS ALUNOS DO FUNDAMENTAL 1	111
ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS LEITORAS- ESCOLA 1- MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA- LIVRO <i>BENEDITO</i>	112
ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS LEITORAS- ESCOLA 2- MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO IGUAÇU- LIVRO <i>BENEDITO</i>	116
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS LEITORAS- ESCOLA 1- MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA- LIVRO <i>JACINTO E MARIA JOSÉ</i>	119
ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS LEITORAS- ESCOLA 2- MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO IGUAÇU- LIVRO <i>JACINTO E MARIA JOSÉ</i>	123

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo geral caracterizar as respostas leitoras de alunos do 2º Ano da educação básica, do Ensino Fundamental I, de duas escolas no Oeste do Paraná, por meio de momentos de leitura e reflexão sobre as obras que têm personagens negros/as como protagonistas. Dessa forma, são apresentados os livros de imagem: *Benedito* do escritor e ilustrador Josias Marinho, pela Editora Livraria Saraiva, 2014; e o livro *Jacinto e Maria José* do autor Dipacho, pela Editora Scipione, publicado em 2013.

A escolha dessas obras se justifica pelo fato de serem livros de imagem: *Benedito* (2014) que apresenta uma tradição ancestral, o Congado, e *Jacinto e Maria José* (2013) por representar uma comunidade quilombola, despertando interesse em verificar como esses elementos são percebidos pelos estudantes do município de São Miguel do Iguaçu, que tem seus limites uma comunidade quilombola chamada Apepú.

A escolha da escola no município de Medianeira justifica-se por ser uma das instituições com o maior número de alunos, atendendo desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental I. Assim, iniciei as intervenções no local onde atuo, identificando, como educadora, a necessidade de trabalhar no meu entorno. Já a escola localizada no município de São Miguel do Iguaçu foi selecionada por estar inserida nos limites de uma comunidade quilombola, o Apepú e que, como hipótese, poderia impactar as respostas das crianças.

Indagações e experiências vivenciadas por meio da prática pedagógica, como professora da Educação Infantil e de Língua Portuguesa, foram os fatores que motivaram essa investigação. Alguns questionamentos foram: Por que na escola, geralmente, são trabalhadas as mesmas obras literárias? De que forma posso incluir em minhas aulas literatura infantil com protagonistas negros? Como posso trabalhar de forma diversificada os conteúdos sobre a história e cultura africana? A partir dessas questões, formulamos a problemática desta pesquisa: como estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I, de duas escolas do Oeste do Paraná respondem à leitura literária de livros ilustrados em relação à representação de personagens negros/as?

A prática literária se baseia na ideia de interpretação e no conceito de “comunidades interpretativas”, segundo o qual, para Stanley Fish (1992), o texto não possui um significado fixo, mas sim múltiplas interpretações, configurando-se como um processo social. Assim, para compreender um texto, é necessário compartilhar uma maneira de pensar.

A partir da ideia de que a resposta depende também do contexto e repertório dos leitores, vale estudar como o antirracismo é compreendido como um processo que valoriza

as diferentes culturas e etnias, buscando implementar práticas que denunciem o racismo desde a Educação Infantil. Para Barbara Carine Soares Pinheiro (2023), o antirracismo é mais do que um ato de protesto; é uma denúncia ativa do racismo com o objetivo de promover sua reversão e destruição. Ao revisar perspectivas estabelecidas e promover a inclusão de diversas obras literárias que refletem a diversidade étnico-racial, estamos participando ativamente de um processo essencial para essa educação.

A fim de discutir as questões descritas, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os autores e suas obras: Josias Marinho e o livro *Benedito*, e Dipacho e a obra *Jacinto e Maria José*¹. Além disso, abordamos o conceito de livro de imagem na literatura infantil e discutimos o conceito de respostas leitoras, com base nas autoras Arizpe (2004) e Fittipaldi (2008, 2012).

No segundo capítulo, abordamos o antirracismo na educação, com base nas contribuições de Pinheiro (2023) e Ribeiro (2019), assim como o letramento crítico, fundamentado nos escritos de Ferreira (2015), Souta e Jovino (2019). Analisamos como a literatura infantil pode contribuir para a valorização da diversidade étnico-racial, o combate ao preconceito e o desenvolvimento da capacidade de leitura reflexiva e crítica. Além disso, abordamos a representação do negro na literatura infantil e na literatura infantil latino-americana. Para ilustrar essa representação, realizamos a análise dos livros *Benedito* e *Jacinto e Maria José*, investigando como os personagens negros são apresentados.

No terceiro capítulo, são apresentados os planos de aula utilizados na implementação do projeto, a contextualização dos municípios de Medianeira e São Miguel do Iguazu, as respostas leitoras organizadas em quadros e classificadas nas categorias pessoal, referencial, intertextual e intercultural, além das fotografias que registram a aplicação do projeto.

No último capítulo, realizamos a análise das respostas leitoras, organizadas em três categorias principais: pessoal, referencial, intercultural e intertextual. A análise focou nas falas que abordavam questões relacionadas a preconceitos, estereótipos e racismo, buscando compreender as percepções e reações dos estudantes diante dessas temáticas. Para embasar essa reflexão, utilizamos as contribuições de Gomes (2005), Carneiro (2011), Ribeiro (2019), Cavalleiro (2012), Ferreira (2015), Pinheiro (2023) e Bento (2022), que defendem a importância da educação antirracista e do letramento racial como ferramentas essenciais para combater o racismo. Em seguida, comparamos as respostas obtidas nos dois municípios, Medianeira e São Miguel do Iguazu, para identificar semelhanças e

¹ O livro *Jacinto e Maria José* é originalmente escrito em espanhol, mas nessa dissertação, utilizamos a tradução para o português feito pela editora Scipione.

diferenças nas abordagens sobre o tema do racismo, considerando as particularidades de cada contexto. Por fim, ressaltamos a importância de implementar práticas antirracistas no ambiente escolar e também discutimos a relevância da aplicação da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, como uma ferramenta crucial para a formação de cidadãos críticos e conscientes das questões étnico-raciais.

2. AUTORES, OBRAS, LIVRO DE IMAGEM E RESPOSTAS LEITORAS

Neste capítulo, apresentamos os autores e contextualizamos seus respectivos livros: *Benedito* (2014), do autor Josias Marinho, e *Jacinto e Maria José* (2013), de Dipacho. Posteriormente, abordamos o conceito de livro de imagem e de respostas leitoras, com base nas autoras Arizpe (2004) e Fittipaldi (2008, 2012).

2.1. OS AUTORES E SUAS OBRAS

2.1.1. Josias Marinho de Jesus Gomes *Benedito* (2014)

Josias Marinho de Jesus Gomes nasceu no dia 19 de novembro de 1979, em Rondônia, na cidade de Real Forte Príncipe da Beira. Vindo de uma família afro-brasileira, ficou órfão de pai ainda bebê e é o filho mais novo de nove irmãos. Formou-se em Belas Artes na Universidade Federal de Minas Gerais, com bacharelado e licenciatura em Artes Visuais. Atua como professor, artista e pesquisador, explorando as ilustrações, desenhos, o ensino da arte, relacionando com questões étnico-raciais.

Desde criança Josias gostava de desenhar, tendo como objetivo representar a cultura afro-brasileira. Enquanto cursava a graduação, iniciou o processo de produção do seu primeiro livro *Príncipe da beira* (2011), o qual foi contemplado com a Selection of Brazilian writers, illustrators and publishers Bologna Children's Book Fair. Em 2014, publicou o livro *Benedito*.

Em uma entrevista realizada na página Cruviana Universitária 20, do autor Francisco Alves (2023), Josias Marinho salienta que criou a obra *Benedito* para representar o Congado mineiro e seu amor pela negritude de lá. Para Josias, a arte é uma forma de dialogar com o mundo.

Nesta obra, o autor utiliza as imagens para representar a cultura e identidade de seus antepassados negros. Na história, o personagem *Benedito* se reconhece na batida do Congado e como um afro-brasileiro. O Congado é originário da África, posteriormente difundiu-se no Brasil, tornando-se uma manifestação cultural afro-brasileira e uma festividade que celebra São Benedito.

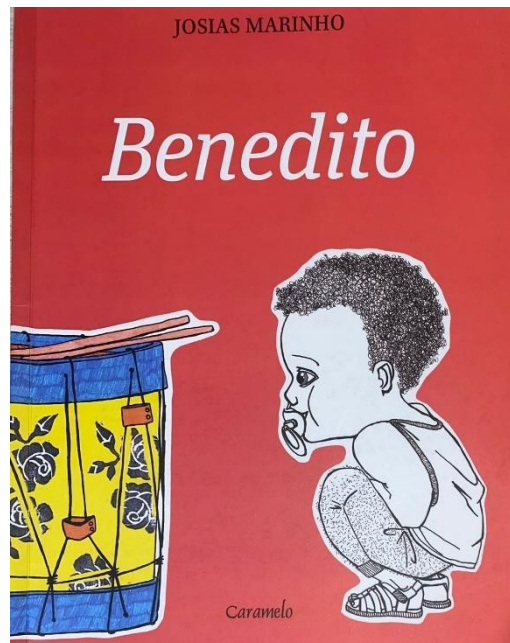


Figura 1 - Capa do livro *Benedito*

Fonte: Marinho (2014)

Além da representação da identidade e cultura negra, o livro enfatiza a valorização da ancestralidade, pois o menino recebe das mãos de um homem negro e mais velho, um chocalho, que ganha diferentes contornos ao longo da obra.

2.1.2. Diego Francisco Sánchez Rodríguez *Jacinto e Maria José* (2013)

O autor Diego Francisco Sánchez Rodríguez, mais conhecido como Dipacho, por ser uma mistura entre seu nome Diego e Pacho, que é como chamam Francisco na Colômbia. O autor nasceu em 25 de abril de 1984, em Bogotá, Colômbia. Estudou Design Gráfico na Universidade Nacional, complementando seus estudos na Argentina.

Atualmente, mora em Medellín e trabalha como autor e ilustrador de livros infantis, tendo suas obras publicadas em editoras do mundo hispânico e no Brasil, Estados Unidos, França, Itália e País Basco. Em 2008, foi vencedor do concurso de livro de álbuns da editora Fondo de Cultura Económico (FCE), No Limite do Vento, pela obra literária *Jacinto e Maria José* (2013), no México. Recebeu menção honrosa na Bienal de Ilustração de Bratislava pelo livro *O animal mais feroz* (2016). No Brasil, teve reconhecimento na revista especializada Crescer, pelos livros *Dois Passarinhos* (2014) e *Apesar de Tudo* (2018). Suas últimas premiações, em 2023, foram de ilustrador vencedor na Bolonha, livro vencedor da premiação Cuatro Gatos dos Estados Unidos e crítica estrelada por Kirkus.

Em uma entrevista realizada pela Fundación Qilqay, Dipacho destaca a importância dos livros infantis como uma forma de demonstrar a violência e problemática de seu país,

para que assim, gere emoção e os leitores tenham empatia com base nas histórias por ele representada.

O livro *Jacinto e Maria José* na primeira página da história e na última, há a presença da linguagem verbal “Eu gosto de Jacinto. A Maria José é tão linda.” (DIPACHO, 2013, p. 2; p. 23), o restante da obra é composta apenas por imagens, essas com tons mais escuros em destaque.

A história *Jacinto e Maria José* retrata o dia dos dois amigos, que moram em uma comunidade do pacífico colombiano, lugar onde se concentram as comunidades de palenques, os quilombolas, que são remanescentes e descendentes de escravizados fugitivos.

Conforme Friedemann (1990), Palenque de San Basilio é uma comunidade de pessoas negras descendentes de antigos cimarrones², localizada a 70 quilômetros de Cartagena de Indias. Surgiu no contexto de resistência e fuga dos escravizados, formando-se como um "palenque" — uma comunidade autônoma e isolada que rejeitava interferências externas. O termo "palenque" se refere a essas comunidades de cimarrones que, ao longo dos séculos, resistiram à opressão e formaram suas próprias estruturas sociais e políticas. Embora tenha sido reconhecido oficialmente em 1713, com um tratado de paz que estabelecia acordos com a Governadoria de Cartagena, o povoado manteve sua independência, gerenciando suas terras e governo local sem aceitar controle político ou religioso externo.

Esse apagamento histórico sublinha a necessidade de revisitar e valorizar essas experiências, reconhecendo o papel crucial da população negra na formação da sociedade brasileira e na luta por liberdade e justiça. Na obra *Jacinto e Maria José* é representado o local que os escravizados chegaram, com uma vasta vegetação, casas diferentes e ao mesmo tempo, simples, aproximando o leitor de um universo distante da zona urbana da Colômbia.

Jacinto e Maria José são personagens negras. A menina é representada com um cabelo crespo e volumoso, e a cor de pele de ambos se mostra em evidência, e ao encontrarem pessoas da comunidade em que vivem, elas também são negras. No decorrer da história, os amigos passam por muitas aventuras, pois andam pelas vegetações, encontram animais ferozes e ao mesmo tempo, se divertem.

² Cimarrones eram africanos ou afrodescendentes escravizados que fugiram e resistiram à escravidão e à colonização, formando comunidades livres e autônomas, como os quilombos.



Figura 2 - Capa do livro *Jacinto e Maria José*

Fonte: Dipacho (2013)

2.2. LIVRO DE IMAGEM: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Os livros *Benedito* (2014) e *Jacinto e Maria José* (2013) foram escolhidos porque são livros de imagem e, por isso, favorecem as respostas leitoras das crianças. A escritora Graça Ramos (2011) define livro de imagem como: “No Brasil, a prática é chamar de ‘livro-imagem’ ou ‘livro de imagens’ aqueles feitos exclusivamente com ilustrações” (p. 84). A autora ainda complementa que, “No livro-imagem, apenas a ilustração determina a leitura, estando o texto verbal ausente” (p. 146). Dessa forma, os livros são compostos de imagens, formando uma narrativa possível de ser lida e interpretada, sem precisar do texto verbal, facilitando que os alunos falem sobre as narrativas.

Os livros de imagem são produzidos para crianças leitoras, fornecendo pistas visuais que ajudam a entender a história, mesmo antes de serem capazes de ler o texto verbal. Contudo, a leitura desses livros necessita um olhar atento e calmo, dando atenção aos pequenos detalhes que constituem a obra, produzindo assim, uma multiplicidade de significados e caminhos para a compreensão do livro. Conforme ressalta Ramos:

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (RAMOS, 2011, p. 34).

Olhar vai além do simples fato de ver, envolve a percepção, análise e interpretação, levando a uma compreensão mais profunda da obra literária e dando abertura à imaginação. A escritora Graça Ramos (2011) destaca que, ao ler um livro-imagem, não se faz apenas uma mera descrição das imagens; a obra está aberta à narrativa e oferece diversas possibilidades de interpretação, resultando em múltiplas versões do livro obra literária.

As crianças, ao lerem livros compostos apenas por imagens, conseguem se expressar verbalmente, tendo um olhar mais crítico ao ver o mundo, potencializando o imaginário e se desenvolvendo intelectualmente.

Os leitores utilizam como base a sua vivência e conhecimentos anteriores para realizar a construção da história dos livros de imagem. Com base na pesquisa *Como as crianças pequenas leem livros de imagem?*, realizada por Fabiana Andrade de Santana e Ana Carolina Perrusi Brandão (2016), “A exploração das narrativas visuais podem possibilitar o desenvolvimento de competências importantes para ampliar a sensibilidade das crianças em relação a como as imagens se apresentam e representam a realidade” (2016, p. 168).

É possível notar que os leitores de livros de imagem usam das próprias experiências vividas para interpretar a história, como também, a imaginação ao contá-la, construindo significados. Conforme ressalta Cecilia Bajour “É na relação estreita e cúmplice com as teias de palavras, das imagens e dos silêncios dos textos que os leitores podem se sentir convocados como protagonistas na construção de sentidos” (2020, p. 17, tradução nossa³). Dessa forma, as crianças se sentem parte da criação e interpretação da história, se envolvendo ativamente na construção de significados enquanto interagem com o texto, dando sentido ao que estão lendo.

As crianças necessitam ler obras literárias que possam estimular a imaginação, para que consigam construir significados por si mesmos ou em situações sociais de leitura, tendo diversas interpretações e opiniões sobre um mesmo texto. Em uma leitura mediada, que é acompanhada por uma pessoa que auxilia o leitor a compreender e interpretar o conteúdo de forma mais profunda e significativa, os questionamentos acerca da obra não podem ter uma resposta correta, deste modo, a interpretação da criança leitora é imprescindível. Conforme orienta Bajour:

³ No original: “Es en la relación cercana y cómplice con las tramas de palabras, imágenes y silencios de los textos donde los lectores y lectoras podemos sentirnos convocados como protagonistas de la construcción de significados” (BAJOUR, 2020, p. 17).

As diversas construções imaginárias que coexistem de maneira em grande medida insondável em todo ato de leitura compartilhada se materializam e tornam-se visíveis nesta ficção a partir da recriação gráfica de cada imaginário. Toda leitura é uma versão e parece confirmar o contraste entre mundos possíveis (BAJOUR, 2020, p. 32, tradução nossa⁴).

As construções imaginárias são imagens mentais e conceitos que os leitores criam em sua mente enquanto estão lendo e desta forma, podem recriar essas imagens com base na própria experiência e perspectiva. A cada leitura é possível surgir interpretações diversas, pois o leitor traz sua própria bagagem de conhecimento, experiências e emoções, tendo diferentes visões de mundo.

2.3. CONCEITO DE RESPOSTAS LEITORAS E COMUNIDADE INTERPRETATIVA

Com base nas autoras Arizpe (2004) e Fittipaldi (2008, 2012), que descrevem o que são respostas leitoras, parte-se dessa ideia para investigar se há diferentes respostas leitoras ante a leitura dos livros de imagem *Benedito* (2014), de Josias Marinho (Brasil); *Jacinto e Maria José* (2013), de Dipacho (Colômbia).

Ao pensar no mundo contemporâneo e nos leitores, os livros e as histórias que eles retratam possuem um papel fundamental, propiciando uma conexão emocional, auxiliando nos processos imaginativos e fazendo com que reflitam e analisem as histórias representadas. Conforme afirma Teresa Colomer, em sua obra *Andar entre livros*, (2007):

Nosso mundo se encontra cada vez mais globalizado e mais desigual ao mesmo tempo. No entanto, muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se (COLOMER, 2007, p. 141).

Neste sentido, ao apresentar as obras com personagens negros, etnias e culturas diversas, é importante ouvir a resposta leitora, que de acordo com Fittipaldi (2012), é o que a criança fala depois de ler ou durante a leitura. A leitura de um texto pode criar diversas perspectivas sobre o tema abordado, tendo o leitor a oportunidade de apresentar seu ponto de vista, construindo a relação entre texto e a interação com o leitor.

A leitura precisa ser socializada, conforme ressalta Colomer (2007), para que sejam

⁴ No original: “Las construcciones imaginarias diversas que cohabitan de manera en gran medida insondable en todo acto de lectura compartida se materializan y se vuelven visibles en esta ficción a partir de la recreación gráfica de cada imaginario. Toda lectura es una versión y parece ratificar el contraste entre mundos posibles” (BAJOUR, 2020, p. 32).

discutidas, interpretadas e avaliadas, conectando as experiências individuais com uma comunidade mais ampla, e para isso, a escola tem um papel fundamental na construção dessa ponte, sendo capaz de propiciar um ambiente acolhedor e de construção de uma sociedade mais consciente, crítica e participativa.

A comunicação e a interpretação são processos que transcendem o simples compartilhamento de uma linguagem formal ou o conhecimento das regras gramaticais. Tanto na interação cotidiana quanto na interpretação de textos, o entendimento se dá porque os indivíduos envolvidos compartilham uma maneira de pensar e uma forma de vida específica. Esse compartilhamento cria um contexto comum de objetos, intenções, metas e valores, configurando o que Stanley Fish (1992) chama de "comunidades interpretativas". Essas comunidades são responsáveis por produzir o significado, que não é fixo ou inerente às palavras ou ao texto, mas é construído com base nas perspectivas e convenções sociais compartilhadas. Assim, a compreensão mútua, seja em conversas ou na leitura de textos, resulta da participação dos indivíduos em um mundo compartilhado, onde os significados emergem das interações sociais e culturais, e não apenas das estruturas linguísticas isoladas.

No contexto escolar, as crianças conseguem perceber as diversas interpretações que uma mesma obra literária pode ter. Conforme relata Wolfgang Iser (1999), teórico literário alemão conhecido principalmente por sua contribuição à teoria da recepção, o leitor desenvolve seu ponto de vista após ler e interpretar o texto. Esse ponto de vista precisa se alinhar com as perspectivas textuais, configurando um processo de interação entre o leitor e o texto literário.

Além disso, o jogo de interpretação na leitura de obras literárias cria um ambiente dinâmico e interativo, no qual os leitores desempenham um papel ativo na construção de significados e na troca delas, como afirma Colomer:

O jogo de interpretações é uma constatação que faz parte do aprendizado do contraste de leituras. Combate a ideia inicial de que uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo o mundo. Através da leitura de obras, as crianças descobrem que não é assim e que a literatura não esgota nunca sua mensagem. Nem todo mundo entende uma obra da mesma maneira. Não se entende igual, segundo o nível de aprofundamento. Não se entende igual, segundo o número de vezes que se leia ou a etapa da vida em que situem os leitores. E não se entende igual, se estamos interessados em buscar significados de um ou de outro tipo (COLOMER, 2007, p. 193).

Para enriquecer a compreensão de uma obra literária e do mundo ao redor, é preciso momentos de interação e que as ideias sejam compartilhadas. Dessa forma, Rildo Cosson (2021) ao escrever *Letramento literário: teoria e prática*, reflete que “No sentido de que

lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2021, p. 27). Ao debater sobre uma obra com colegas, cada um é exposto a diferentes pontos de vista, análises e experiências de vida, promovendo um entendimento solidário, coletivo.

A interpretação de um texto literário começa com a análise e o relacionamento entre os diferentes enunciados presentes nele, no qual o leitor faz inferências que são construídas a partir de pistas contextuais, conhecimento prévio e experiência pessoal. Além disso, essa interpretação é um processo interativo em que o autor transmite sua mensagem, o leitor interpreta e a comunidade contextualiza essas interpretações dentro do próprio conjunto de valores, crenças e experiências compartilhadas. Segundo Cosson (2021), “A interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (p. 64). O termo entretecimento refere-se ao ato de entrelaçar ou conectar diferentes enunciados e ideias presentes no texto, formando uma trama que permite ao leitor construir o significado a partir dessas conexões.

Outro aspecto fundamental na prática da leitura é a consideração do contexto temporal e espacial em que as obras literárias foram escritas e interpretadas. Nesse sentido, as crianças podem atribuir significados ao lerem uma obra com personagens negros tanto com base em suas próprias experiências quanto com base na história do negro no Brasil, compreendendo aspectos do período da escravidão até os dias atuais.

Rildo Cosson (2021, p. 27) ressalta que “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. E ao ler um mesmo livro em épocas diferentes a leitura se modifica.

Em relação aos livros apresentados, os autores buscaram representar lugares e culturas do próprio país. No livro *Benedito* (2014), Josias apresenta as características culturais de sua origem afro, como o tambor, a gunga, as vestimentas e as bandeirinhas, que são utilizadas na manifestação cultural Congado. E na obra literária *Jacinto e Maria José* (2013), o autor, por meio das imagens, representa o Pacífico Colombiano e os locais que essas pessoas vivem. Nos livros ilustrados, as imagens têm um papel fundamental na transmissão de histórias e conceitos, enquanto os leitores estão ativamente envolvidos na interpretação e na atribuição de significado a essas narrativas visuais. Compreende-se, então, que não é possível separar a imagem do sujeito que a observa, pois, a interpretação e a experiência de ver uma imagem estão intimamente relacionadas à forma como ela afeta emocional e cognitivamente o sujeito.

Diversos textos criam no leitor a capacidade de juízo, habilidade de uma pessoa em avaliar, analisar e interpretar informações de forma crítica e consciente, isso sugere que o leitor não é apenas um receptor passivo da informação, mas um participante ativo na construção do significado do texto. Conforme ressalta Iser (1999), “O sinal explicitamente dado pelo texto atribui ao leitor a capacidade de juízo; mas o leitor só comprovará essa capacidade se tiver consciência não tanto da diferença social já conhecida, mas das semelhanças entre as pessoas que a diferença oculta” (p. 73), deste modo, reconhecer essas semelhanças é essencial para compreender a natureza humana, independentemente das origens sociais.

Voltando às reflexões de base, Iser (1999) descreve o conceito de lugar vazio e o quanto ele é importante para o processo de recepção e leitura de uma obra literária.

Os lugares vazios indicam que não há a necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares vazios um importante estímulo (ISER, 1999, p. 126).

O lugar vazio refere-se aos aspectos não especificados em um texto, que requerem a participação ativa do leitor para seres preenchidos com as próprias interpretações, experiências e conhecimentos, fazendo assim, com que o leitor se envolva ativamente com o texto, podendo dar vida para a história, personagens e lugares. E para que isso ocorra, Iser (1999) afirma que, à medida que o leitor estabelece conexões entre os diferentes elementos do texto, ele precisa criar código, ou seja, interpretar, para compreender e assimilar essas relações. Para que o texto literário seja compreendido de uma maneira mais abrangente, Iser o classifica em níveis, o estrutural, funcional e interpretativo:

Como o espaço entre autor e leitor, o texto literário pode ser descrito em três níveis diversos: o estrutural, o funcional, o interpretativo. Uma descrição estrutural visará mapear o espaço; a funcional procurará explicar sua meta e a interpretativa perguntar-se-á por que jogamos e por que precisamos jogar (ISER, 2002, p. 109).

Jogar, para Iser, implica que a leitura e interpretação envolvem uma interação dinâmica entre o leitor e o texto como em um jogo. O leitor não apenas recebe informações do texto, mas interage com elas de maneira criativa e interpretativa, aplicando sua própria experiência para construir significados a partir do texto. Ao pensar em um livro de imagem, no nível estrutural, volta-se à organização física das imagens, tamanho, cor, estilo e sequência. No nível funcional, é a interação por trás da imagem e a função que ela desempenha na narrativa, como as imagens avançam na trama, desenvolvem as

personagens, estabelecem o contexto, sendo ligado diretamente ao conteúdo da história. Já o nível interpretativo aborda a interação entre as imagens e o leitor, explorando como o leitor atribui significados às imagens e como elas são interpretadas individualmente. Deste modo, o jogo do texto infantil favorece a imaginação e a criatividade.

Evelyn Arizpe (2004) afirma que ao estudar as respostas leitoras aos livros ilustrados as reações dos leitores são importantes, desde o momento que olham a capa do livro. Deste modo, além de examinar as respostas que são dadas ao conteúdo do livro, como as interpretações e compreensão das imagens, é crucial considerar as reações emocionais e cognitivas que as crianças têm, como um livro pode despertar a curiosidade e criar expectativas, influenciando nessa experiência literária. Para compreender essas respostas leitoras, Martina Fittipaldi cria categorias específicas para essas análises.

A pesquisadora propõe categorias de análises das respostas leitoras, dividindo-as em referencial, composicional, intertextual e intercultural e pessoal. Primeiramente, a referencial é sobre a narração da obra literária, a qual a criança identifica e descreve os elementos principais da narrativa, como as personagens, as ações e sequência dos eventos no enredo, descrição do ambiente e tempo, e deste modo, ela interpreta a motivação das personagens, como as ações delas impactam no enredo, a relação entre o cenário e a história que foi narrada.

Na sequência, descreve sobre a composicional. Nela, o livro é como um objeto, precisa da identificação, descrição física e análise dessa organização, como paratexto e elementos visuais, no qual toda imagem é importante para o conteúdo, uma situação comunicativa, em que são identificadas a relação do autor com a obra e o conceito de leitura, as quais possuem diferentes formas de serem feitas. A interpretação vai desde os elementos visuais à situação comunicativa, às interações do autor e à reflexão sobre o papel do leitor, as quais contribuem para a experiência de leitura e para a transmissão de significados na obra.

Na categorização, descrição de Fittipaldi (2008; 2012), as categorias intertextual e intercultural aparecem juntas, mas, devido ao contexto em que estamos trabalhando, elas serão divididas nesta explanação. A intertextual tem como objetivo identificar referências a outras obras literárias, temas e personagens, e como isso influencia no significado e interpretação do texto. A categoria intercultural alude a metáforas, símbolos e representações culturais presentes no texto e a função dentro da narrativa, e relaciona as situações do texto com experiências da vida pessoal dos leitores. Desta forma, a interpretação parte da identificação dos intertextos, aplicando o conhecimento para interpretar a história, levando em conta as diferentes perspectivas e experiências dos

leitores, para que se estabeleça uma relação entre o texto lido com as questões pessoais, culturais e sociais do leitor, promovendo uma compreensão mais significativa.

Por último, a categoria pessoal, em que são estabelecidas conexões simples entre o texto e a vida dos leitores, que ao interpretar, os leitores podem aprofundar sua compreensão da obra, encontrando significado pessoal e relevância em sua leitura. De acordo com essas categorias, é importante considerar a diversidade de respostas leitoras e reconhecer a complexidade envolvida no ato de ler e as diferentes maneiras pelas quais os leitores se envolvem com os textos.

Os modos de recepção de uma obra literária influenciam na compreensão dela, referem-se aos diferentes caminhos pelos quais os leitores interagem com um texto e atribuem significado a ele, como o contexto histórico, cultural, social e individual. A forma com que uma obra pode ser recebida em épocas diferentes, e as diversas interpretações e significados que um livro pode ter.

O leitor em seu processo de leitura é aquele que preenche as lacunas, faz antecipação e cria hipóteses sobre o texto, relacionando com a própria experiência. O leitor além de relacionar com as experiências individuais, pode criar outras em relação ao texto. De acordo com Iser, “Tais espontaneidades, diferentemente moldadas, são atitudes do sujeito-leitor, mediante as quais ele procura ligar a experiência ainda não conhecida da presença no texto ao próprio repertório de experiências” (ISER, 1999, p. 91).

3. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Diante dos objetivos deste trabalho, este capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre as definições de racismo, antirracismo e letramento racial crítico. Em seguida, discutimos a representação negra nos livros infantis e realizamos a análise das obras literárias *Benedito* (2014) e *Jacinto e Maria José* (2013).

3.1. RACISMO, ANTIRRACISMO E LETRAMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO

No Brasil, o conceito de raça foi e é utilizado como forma de classificação das pessoas, na vida cultural e social, com base nas semelhanças e diferenças entre elas, como também, uma forma de hierarquizar, dominar e excluir indivíduos da sociedade. Conforme explica Kabengele Munanga (2003, p. 5), a cor da pele influencia na divisão das raças, sendo conhecidas como, raça branca, negra e amarela. Essas divisões basearam-se em características físicas específicas de cada grupo e foram usadas para justificar hierarquias sociais. Nesse contexto, a raça branca foi considerada superior às demais, legitimando a escravização e outras formas de dominação sobre negros.

Durante o período colonial na América Latina, o trabalho escravo foi restrito à população conhecida como negros ou africanos, eles eram tratados como mercadorias e sujeitos a condições de vida e trabalho extremamente precárias, sem receber salários e submetidos a punições e privações. Os negros escravizados eram subjugados e marginalizados por meio da classificação de raça e identidade étnica, que foram instrumentos de classificação social, servindo para perpetuar o padrão de dominação imposto pelos colonizadores europeus. Conforme ressalta Aníbal Quijano (2005), “Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo” (p. 126).

Ao longo da história, a divisão racial tem sido utilizada como uma ferramenta para subjugar e controlar certos grupos de pessoas, enquanto outros se beneficiam da exploração desses grupos. Atualmente, a raça tem sido usada como classificador para manter e reforçar as desigualdades sociais, econômicas e políticas. Quijano afirma:

A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas

implicações, incluindo a cidadania e a representação política (QUIJANO, 2005, p. 138).

A construção de um Estado-nação moderno só pode ser alcançada através do processo de democratização da sociedade, deste modo, todas as pessoas devem ter igualdade de direitos, oportunidades e garantia de cidadania, independente da origem étnica ou racial. Como uma forma de lutar pelos direitos, os movimentos sociais negros se organizaram e o momento que deu maior visibilidade às mobilizações foi a celebração dos “500 anos de descobrimento. Encontro de dois mundos”, lema que foi alterado para “500 anos de resistência indígena, negra e popular na América”, promovido pelo governo espanhol e latino-americanos. Posteriormente, foi realizado pela UNESCO um programa chamado “A Rota dos Escravos”, com eventos na América Latina, Caribe e África, conforme explana Rebecca Lemos Igreja (2014) “A história e a memória da escravidão e, sobretudo, as formas de resistência das populações negras escravizadas, constituem um elemento fundamental do discurso político do movimento negro” (p. 16).

Com o passar dos anos foram realizados outros eventos importantes para denunciar a discriminação racial que as populações negras sofrem. No Brasil e na América Latina como um todo, essa realidade é marcante: há uma divisão que torna evidente a existência de cidadãos de segunda classe, onde convivem ‘dois Brasis’: um para brancos e outro para negros, como ressalta Sueli Carneiro (2011). Ainda, ela pontua o lema da Coalizão Negra por Direitos: “Enquanto houver racismo, não haverá democracia”. A Coalizão Negra por Direitos é composta por organizações e grupos do movimento negro brasileiro, fundamentando-se em princípios como a luta por um país justo, com igualdade de direitos e oportunidades, o combate à discriminação racial e ao racismo, a efetivação da justiça social, a valorização das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas, além da preservação e proteção de comunidades quilombolas e da promoção do fortalecimento da identidade racial negra.

O racismo é uma ideologia que historicamente tem sido fundamentada na noção de raça e na divisão dos povos com base nas características físicas, podendo ser manifestado de diversas formas, como a discriminação, violência e preconceitos. Conforme ressalta Nilma Lino Gomes (2005):

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52).

É notório que as práticas racistas continuam acontecendo na sociedade, assim, além das características físicas, atualmente, o racismo se baseia nas diferenças culturais e identitárias. No Brasil, alguns escritores utilizavam o termo “raça” para explicar o racismo, como Florestan Fernandes (1965) e João Baptista Borges Pereira (2011), no entanto, alguns pesquisadores começaram a substituir esse termo por etnia, por englobar pessoas que possuem a religião, cultura, território e língua em comum. A reformulação do racismo do conceito biológico de raça para os conceitos de etnia e cultura não alterou a estrutura de dominação e exclusão, pois continua a sustentar as mesmas desigualdades e injustiças. Conforme ressalta Munanga (2003):

O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato (MUNANGA, 2003, p. 12).

Sueli Carneiro (2011), em seu livro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, reúne diversos artigos que analisam como as formas de opressão se manifestam e se entrelaçam na sociedade brasileira, além do impacto que as desigualdades causam em relação à discriminação. Para a autora:

Vem dos tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano; acreditava-se que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento (CARNEIRO, 2011, p. 64).

Dessa forma, Sueli Carneiro critica a desvalorização da identidade negra, ressaltando que a busca pelo embranquecimento atua como uma forma de exclusão e opressão cultural, na medida em que rejeita a aceitação plena da negritude. Outro fator relevante, relacionado a essa aceitação, é que muitas pessoas não se reconheciam como negras, mas sim como pardas. Segundo a autora, isso pode ser explicado pela influência do racismo e pela construção da própria identidade:

Talvez o termo “pardo” se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destroçada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são (CARNEIRO, 2011, p. 67, aspas da autora).

Com as alterações no Censo, observou-se um aumento no número de pessoas que

se autodeclararam pretas e uma diminuição na proporção das que se identificam como pardas, o que pode refletir em uma maior conscientização sobre a identidade racial, um movimento de resgate e afirmação da negritude.

Sueli Carneiro sempre se dedicou a políticas públicas que promovam a igualdade racial no Brasil e condenem toda forma de discriminação. Sua participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, no ano de 2001, reforçou esse compromisso com a luta antirracista e com a implementação de políticas que enfrentem o racismo estrutural no país. Para ela, esse evento foi um marco para a reflexão sobre estratégias concretas de combate às desigualdades raciais. Segundo relata, "Os afro-brasileiros têm o desafio de conquistar políticas públicas que possam promover relações raciais igualitárias e reverter as desigualdades historicamente acumuladas" (CARNEIRO, 2011, p. 142-143). Assim, ela evidencia a importância de um compromisso do Estado com ações afirmativas e a promoção da igualdade racial.

No capítulo intitulado *Pela igualdade racial*, Carneiro explica que o governo busca ativamente meios para interromper o ciclo de exclusão que sustenta privilégios e, ao mesmo tempo, reconhecer as injustiças e discriminações que atingem determinados grupos raciais. A autora afirma, "Sabe o governo que, se a sociedade é racista, o Estado Democrático de Direito não pode sê-lo, seja por ação, seja por omissão" (CARNEIRO, 2011, p. 163), enfatizando que essa postura é essencial para garantir a igualdade de direitos.

Conforme relatado, em relação aos escritos de Sueli Carneiro, uma maneira de unir os países da América Latina, Caribe e África, foi a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban no ano de 2001. Em 2000, realizaram uma conferência chamada de Pré-conferência de "Las Américas contra el racismo", no Chile, onde foi oficializado o conceito afrodescendente. Conforme Igreja (2014):

Um dos aspectos de significação política e simbólica de importância da pré-conferência de Santiago foi a oficialização do conceito *afrodescendente* que é adotado como a forma genérica mais apropriada para designar as populações de origem africana na América Latina e Caribe. O objetivo é, por um lado, usar o conceito para se diferenciar da denominação "african-american" ou *afro-americanos* das populações negras dos Estados Unidos; por outro lado, encontrar um conceito genérico para superar o debate sobre a pertinência política e histórica da categoria negro e de outras acepções nacionais como *afro-colombiano*, *afro-brasileiro*, etc. (IGREJA, 2014, p. 17, grifos da autora).

Ao adotar o termo "afrodescendente", as populações da América Latina e do Caribe reconhecem e afirmam uma identidade comum baseada na herança africana, desligando-se dos termos utilizados nos Estados Unidos, promovendo a identidade coletiva mais

inclusiva e unificadora. Mesmo com reivindicações dos direitos da população negra e dos afrodescendentes, estes ainda vivem em uma posição socioeconômica desprivilegiada e em condições desiguais, em relação aos serviços básicos de saúde, educação, emprego e moradia, porque enfrentam uma série de desafios estruturais e as políticas públicas ainda não dão o resultado esperado.

Cida Bento (2022) ressalta que a discussão sobre políticas de diversidade e equidade são fundamentais para compreendermos as complexidades das relações sociais contemporâneas. Conforme destaca:

Falar em políticas de *diversidade e equidades* é abordar algo que vai além da variedade de aparências, histórias e culturas. Trata-se de valores atribuídos aos diferentes grupos, à sua cultura e história, gerando estigma, preconceito, racismo e discriminação, ou seja, estamos falando de julgamento de valor (BENTO, 2022, p. 106, grifos da autora).

Esses fatores destacam a importância de promover uma reflexão crítica e ações que combatam as desigualdades enraizadas na sociedade, e para buscar uma forma para que a sociedade seja mais justa e igualitária.

Barbara Carine Soares Pinheiro (2023, p. 58) explica que o antirracismo é caracterizado pelo protesto, enfrentamento e denúncia do racismo. A partir de uma fala de Angela Davis, a autora reforça que “É preciso ser antirracista, ou seja, não basta não cometer atos racistas: é preciso lutar contra o racismo” (PINHEIRO, 2023, p. 57). Essa perspectiva ressalta que o combate ao racismo não é apenas uma tarefa das pessoas diretamente afetadas por ele, mas de toda a sociedade.

Um aspecto fundamental no combate ao racismo é a compreensão da branquitude, que se refere à posição social de privilégio que as pessoas brancas ocupam em sociedades racialmente hierarquizadas. Barbara Carine Soares Pinheiro esclarece:

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo) (PINHEIRO, 2023, p. 40-41).

Compreender a branquitude é essencial para reconhecer como as estruturas sociais e raciais se entrelaçam, influenciando as relações de poder e privilégio. Djamila Ribeiro, na sua obra *Pequeno Manual Antirracista* (2019), ressalta que quando se trata do combate ao racismo, é importante reconhecer o papel histórico da branquitude na construção e perpetuação das desigualdades raciais. Conforme a autora:

O racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação (RIBEIRO, 2019, p. 14).

Assim, não basta apenas compreender os privilégios que a sociedade confere às pessoas brancas, é fundamental adotar uma postura ativa para combater as desigualdades e injustiças raciais. O simples reconhecimento desses privilégios é um passo importante, mas ele deve ser acompanhado de ações concretas que visam transformar as estruturas de poder e discriminação. Como afirma Ribeiro (2019), “Reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (p. 9), pois é somente ao identificar as diversas formas de racismo, tanto individuais quanto estruturais, que podemos atuar de maneira efetiva para sua erradicação.

O racismo estrutural refere-se a um sistema de desigualdade racial profundamente incorporado nas instituições e nas práticas sociais, econômicas e políticas de uma sociedade. Djamila Ribeiro (2019) explica que ele consiste em práticas históricas e sistemáticas que perpetuam essa desigualdade, enraizadas nas estruturas que governam a vida social. Conforme a autora:

Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante (RIBEIRO, 2019, p. 6).

Esse reconhecimento, no entanto, é essencial para entender como o racismo se manifesta de maneira sistêmica em diferentes aspectos da sociedade. Ao compreendê-lo como uma engrenagem que organiza práticas, discursos e instituições, torna-se possível não apenas identificar suas expressões cotidianas, mas também construir caminhos de enfrentamento coletivo e antirracista. O fato de o racismo ser estrutural implica que ele afeta todos os aspectos da vida social, desde o acesso à educação e ao mercado de trabalho, até a saúde e o sistema de justiça. Para combatê-lo, é preciso adotar posturas antirracistas, questionando preconceitos implícitos, revisando práticas discriminatórias. Ainda para Ribeiro, “A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas” (2019, p. 6).

Na educação, o antirracismo é uma abordagem que busca combater ativamente o racismo, promovendo a equidade racial dentro dos sistemas educacionais, criando práticas e estratégias, nas quais todos os alunos possam se sentir valorizados, independentemente de sua etnia.

O livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar Racismo, preconceito e discriminação racial na Educação Infantil*, Eliane Cavalleiro (2012) aborda as dinâmicas do racismo no ambiente escolar, destacando tanto as interações entre os alunos quanto as posturas dos educadores ao lidarem com questões raciais. Ela enfatiza que a construção da identidade é influenciada não só pela autopercepção, mas também pela forma como os outros enxergam cada pessoa. Segundo a autora, o preconceito racial no Brasil se manifesta em atitudes e comportamentos que, em geral, são negativos e impactam a forma como crianças negras vivenciam e compreendem seu lugar no ambiente escolar e na sociedade. Segundo a autora:

O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos e, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros, apoiadas em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência. O que não permite ao indivíduo negro ser reconhecido pelo que é, mas sim falsamente reconhecido (CAVALLEIRO, 2012, p. 23).

As atitudes e comportamentos, ainda que aparentem ser positivos, muitas vezes reforçam estereótipos e limitam o reconhecimento da verdadeira individualidade dessas crianças, impactando na autoestima e no senso de pertencimento. Cavalleiro ressalta que é possível realizar a prevenção de práticas discriminatórias, conforme a autora isso “requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro” (CAVALLEIRO, 2012, p. 38).

Eliane Cavalleiro (2012) aponta que, frequentemente, ocorre um silêncio nas escolas em relação às questões étnico-raciais, em que os educadores não tomam atitudes efetivas diante das desigualdades e do preconceito. Esse silêncio acaba validando atitudes discriminatórias e transmite aos alunos brancos a ideia de que podem reproduzir comportamentos racistas sem consequências. Como Cavalleiro explica:

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somando ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (CAVALLEIRO, 2012, p. 54).

No Brasil, houve grande produção de livros com a temática afro-brasileira após as leis de implementação para abordar a cultura negra nas escolas. Primeiramente, iniciou-se com a Lei nº 9.394/96, que foi posteriormente modificada para a Lei nº 10.639/03. Esta última foi fundamental tanto para o estudo da história e da cultura dos povos afro-brasileiros

quanto como uma luta contra o racismo. Em 2008, houve algumas alterações na lei, como forma de contemplar a população indígena, passando a tratar do ensino obrigatório da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, tornando-se a lei nº 11.645/08, a qual insere artigos. No artigo 26-A, fica especificada a obrigatoriedade desse estudo no ensino fundamental e médio, como também, no conteúdo programático.

1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil (BRASIL, 2008).

Antes desse reconhecimento dos autores negros e obras com personagens negras, foi produzido o livro *Os Negros, os conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II* (2002), da série Pensamento Negro em Educação, do Núcleo de Estudos Negros, o qual apresenta artigos em relação aos negros no ambiente escolar e temas contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como forma de introduzir os valores civilizatórios e conhecimentos produzidos pela população negra da África até o Brasil.

Ida Mara Freire (2002), ao descrever sobre a importância da construção da identidade da criança afrodescendente no contexto da Educação Infantil, retrata a importância do papel do professor nesse processo e como a criança precisa se reconhecer negra e pertencente ao grupo, valorizando as diferenças entre eles. Conforme a autora:

Se a criança afrodescendente tem a possibilidade de experienciar e conhecer o seu corpo e este em relação aos outros, ela poderá desenvolver uma consciência corporal positiva e saudável, superando e/ou aprendendo a lidar com o estigma relacionado ao fato de pertencer a um grupo étnico minoritário. Os jogos, a dança, o toque, o contato físico, as brincadeiras são algumas das maneiras que podem facilitar a que as crianças adquiram conhecimento do seu corpo, reconhecendo sua beleza, sua singularidade e acima de tudo suas possibilidades como um meio de expressão (FREIRE, 2002, p. 43).

Conforme Nilma Lino Gomes (2005) afirma, é preciso ensinar negros e não negros a compreenderem as diferenças culturais e históricas, e para isso, é necessário lutar contra o racismo, reeducar a sociedade para que compreendam a história da África e a cultura afro-brasileira, valorizando e respeitando a ancestralidade desses povos.

Além da lei que inclui o estudo da história e da cultura dos povos Afro-Brasileiros, outra ação recorrente no ambiente escolar foi o letramento racial. Esse termo se tornou predominante nas discussões acadêmicas e sociais nas últimas décadas, à medida que cresceu o reconhecimento da importância de abordar questões relacionadas à raça,

racismo e equidade racial na educação. Embora o termo letramento tenha sido utilizado em relação à alfabetização, nas competências de leitura e escrita, o letramento racial expande essa definição, abrangendo a habilidade de ler, compreender e abordar questões raciais de forma crítica e ativa.

A professora Aparecida de Jesus Ferreira descreve o conceito do termo “letramento racial crítico”, no qual aborda os impactos do racismo na vida das pessoas e chama a atenção para a importância da valorização da identidade negra, bem como da construção positiva de uma imagem do negro na sociedade brasileira.

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2015, p. 138).

Ainda, segundo a autora, o letramento racial auxilia na capacitação dos profissionais da educação para que reflitam sobre as questões raciais em sala de aula e promovam a consciência sobre a identidade racial dos alunos. Ao adotar essa abordagem, os professores devem explorar a representação de pessoas negras como protagonistas em livros infantis, materiais didáticos e na mídia. Essa abordagem educacional visa promover um ambiente inclusivo e equitativo, indo além das questões sobre o racismo e conhecendo as diversas culturas, histórias e contribuições das comunidades. Isso permite aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda das interações entre etnia, cultura, identidade e poder. Além disso, conscientiza-os sobre a ausência de representatividade racial e os capacita a questionar e desafiar os padrões de representação racial predominantes na sociedade.

Marivete Souta e Ione da Silva Jovino, no artigo *Letramento racial e educação antirracista nas aulas de Língua Portuguesa* (2019), defendem que a educação antirracista e o letramento racial devem ser processos contínuos. Para isso, é preciso uma abordagem crítica na educação, tanto para os professores quanto para os educadores. Elas descrevem:

Os professores, ao adotarem um objetivo crítico em suas aulas, colaboram no sentido de desenvolverem uma consciência própria como agentes sociais. É preciso que alunos e professores reflitam sobre suas experiências de vida, que entendam a relação social entre raça, etnia e escola. Quando desafiamos os estereótipos, somos empoderados, transformando a cultura da escola (SOUTA; JOVINO, 2019, p. 154).

O letramento racial contribui para uma educação antirracista, como também, como uma forma de aplicar a lei nº 11.645/08 no ambiente escolar. Deste modo, Souta e Jovino

indicam que “é preciso que nós, educadores, tenhamos o letramento racial crítico para poder ressignificar a nossa branquitude, num exercício que se opõe a ela, para poder trabalhar em prol de uma educação que vise uma sociedade mais justa” (2019, p. 158). Assim, os educadores desenvolvem o letramento racial crítico, compreendendo as questões raciais e como elas afetam as relações sociais e a educação.

Conforme ressalta Freire (2002), há algumas formas de tornar um indivíduo pertencente ao grupo social, que “é respeitando todas as crianças, oferecendo as mesmas oportunidades afetivas e educacionais, é conhecendo o seu desenvolvimento, levando em consideração seu contexto social. E valorizando a sua cultura e sua pertença a um grupo étnico” (p. 50).

Deste modo, como forma de reconhecer e valorizar a história dos negros/afrodescendentes, alguns escritores latino-americanos têm abordado a questão da identidade negra, desde a celebração da cultura afro, representando a contribuição africana para a dança, música, culinária, vestimentas, até a crítica às injustiças sociais e raciais nas experiências de discriminação e marginalização enfrentadas pelos negros na sociedade latino-americana.

Mesmo com os avanços, contudo, é preciso continuar esse processo, principalmente em relação à formação docente, com cursos para os professores para que saibam a melhor maneira de trabalhar as diferenças em sala de aula, diálogos com os estudantes sobre raças durante todo o ano e não apenas em datas comemorativas, utilizar livros infantis que abordem protagonistas negras e autores e autoras negras e, com eles, refletir sobre as diferenças. Desta forma, contribuindo para a tomada de consciência e colocando em prática o letramento racial.

3.2. A REPRESENTAÇÃO NEGRA NA LITERATURA INFANTIL E NA LITERATURA INFANTIL LATINO-AMERICANA

Um fator relevante na representação de pessoas negras nas obras infantis é reconhecer a própria identidade como protagonista na história cultural da América Latina, porém, diversas vezes, os personagens são associados ao passado escravagista, sendo que ao longo do tempo há um processo constante de reivindicação e resistência da própria cultura e identidade pelos movimentos sociais. Segundo Gomes (2005), a identidade negra não é definida apenas pela diferença simbólica ou pelas narrativas históricas que se construíram ao longo do tempo, mas também pelas relações sociais e de classe que marcam as interações entre brancos e negros. Dessa forma, a identidade negra se articula

com a luta por visibilidade e reconhecimento, sendo constantemente resignificada nas interações sociais e nos movimentos de afirmação cultural e política.

Conforme afirmam Cabral, Martinhago e Carola (2018), “é na interação com outras pessoas que o ser humano descobre sua individualidade, forma sua identidade, numa tensão constante entre a identidade atribuída pela sociedade e a identidade reivindicada pelo indivíduo” (p. 8). Por meio dessas interações que o indivíduo constrói a própria compreensão de si mesmo em relação ao mundo ao seu redor, sendo capaz de valorizar a si mesmo e a própria cultura.

A Literatura Infantil, com a representatividade de personagens negras, se tornou importante na produção editorial no Brasil e teve impacto no processo de ensino e aprendizagem da educação básica, porque ela contribui para a construção de uma identidade mais plural e inclusiva desde a infância. Nas escolas, essa questão é imprescindível trabalhar diversas obras, que retratem a sociedade atual, com diversos povos, etnias e culturas. Dessa forma, a literatura desempenha um papel importante na formação de cidadãos conscientes e críticos, ao refletir a pluralidade de experiências e identidades. Como afirmam Paiva, Maciel e Cosson (2010), “A literatura produz conhecimento, (...) por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje” (p. 42).

A identidade cultural negra ou afro-brasileira nem existem ou estão presentes, mas estereotipadas nos livros infantis. Conforme ressaltam Cabral, Martinhago e Carola:

A diversidade cultural, e aqui especificamente considerando a identidade cultural afro-brasileira, não deve ser entendida como sinal de uma deficiência, causa de atraso ou déficit, vista de maneira preconceituosa e estereotipada. É necessário superar a crença no poder absoluto de uma cultura dominante, etnocêntrica, e compreender a escola como espaço sociocultural de promoção do desenvolvimento humano. A questão do racismo deve ser tema de discussão entre os estudantes na sala de aula, estando a literatura a serviço da informação e da reflexão sobre as práticas sociais vigentes (CABRAL, MARTINHAGO, CAROLA, 2018, p. 21).

A literatura infantil latino-americana contemporânea deve ter o compromisso de inserir personagens negras nas obras, como forma de representatividade e valorização, demonstrando a diversidade cultural, identidade racial e as etnias. Essas obras fazem com que todas as crianças possam se reconhecer nas histórias que leem.

Com a obrigatoriedade dessa temática nos meios escolares em razão da lei nº 11.645/2008, houve a busca por materiais didáticos que contemplassem essas questões. Desta forma, a dessa política pública trouxe visibilidade para os autores negros/as e suas obras, os quais puderam destacar sua própria cultura e retratar a experiência negra no

Brasil. Como os autores negros que abordam essas temáticas, Sonia Rosa com o livro *Zum, zum, Zumbiiiiiiii: história de Zumbi dos Palmares* (2016), *Amoras* (2018) de Emicida, e nos livros analisados nesta dissertação *Jacinto e Maria José* (2013) e *Benedito* (2014)⁵.

Keila de Oliveira (2019) realizou sua dissertação com o seguinte *tema Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de Literatura Infantil: os primeiros livros são para sempre*, que foi aplicado em três escolas a partir da apresentação de obras literárias com personagens negras: *As bonecas negras de Lara* (2017) de Aparecida de Jesus Ferreira, *Betina* (2009) da autora Nilma Lino Gomes, e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (2014), da escritora Lucimar Rosa Dias, retratando a importância do letramento racial crítico no ambiente escolar. As obras destacam a valorização e reconhecimento da identidade negra, as famílias diversificadas, a ancestralidade e a cultura. Foi perceptível que as professoras, ao ouvirem seus alunos em relação às obras e refletirem sobre ela, conseguiram compreender a realidade de cada um, e deste modo, os alunos conseguiram se reconhecer e reconhecer o outro, pois conseguiam relacionar as características das personagens dos livros com a dos colegas, como também, a diferença na cor de pele. A autora conclui que a literatura infantil auxilia no processo identitário, promovendo assim, o letramento racial crítico.

Ao abordar obras diversas no ambiente escolar, é preciso ter o cuidado na seleção dos livros e práticas de mediação de leitura para que estas não estejam na contramão dos objetivos propostos. Para isso, é necessário que os docentes também tenham uma formação sólida sobre esta questão. Esse cuidado é essencial para que a leitura não reforce estereótipos ou invisibilize sujeitos, mas contribua para uma formação mais crítica e inclusiva. Conforme afirmam os autores Cabral, Martinhago e Carola:

A literatura infantil brasileira contemporânea, como toda literatura, está carregada de pressupostos ideológicos de toda sorte. O professor precisa estar atento para perceber indícios de preconceito e discriminação racial nas obras utilizadas em sala de aula, obras que possam sugerir alguma forma de elitismo racial ou de proposta mal resolvida de democracia racial. O livro de literatura deve ser instrumento de arte, de conhecimento, de entretenimento, de expressão e, sobretudo, de reflexão individual e coletiva, de democracia (CABRAL, MARTINHAGO, CAROLA, 2018, p. 24).

Neste sentido, o livro infantil é um aliado poderoso para trabalhar a conscientização sobre a diversidade racial e étnica, uma maneira de fazer cada pessoa refletir sobre si e sua cultura, sendo cidadãos ativos e engajados em uma sociedade mais justa e igualitária.

⁵ Na dissertação intitulada *Amoras de Emicida, A cor de Caroline de Rampazo e a Formação de Docentes: considerações para a luta antirracista*, Cristiane Costa da Silva apresenta um quadro de referência que reúne obras com protagonistas negros, bem como autores negros.

Nos últimos anos, autores e ilustradores se dedicaram a criar livros infantis que apresentam personagens negras, e as instituições de ensino receberam e investiram nessas leituras. Com base na pesquisa realizada por Maria Laura Pozzobon Spengler e Eliane Santana Dias Debus, *Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil (2019)*, ambas ressaltam que o programa enviou 360 livros, destes, 59 são compostos apenas por imagens e 13 possuem personagens negras na narrativa. Destes, cinco livros inserem as personagens negras no coletivo, oito livros as personagens negras participam da narrativa e apenas quatro as personagens negras são as protagonistas da história. Entretanto, nesses livros, a representação do negro nem sempre é positiva, muitas vezes ilustrando apenas como protagonista, sem trazer a representação da própria cultura e história.

Ao abordar obras literárias com autores e personagens negros nas escolas, retratando a temática étnico-racial, os professores precisam selecionar livros que valorizem a história e cultura, promovendo uma educação pautada na equidade racial. Barbara Carine Soares Pinheiro resalta que a escola tem o dever de ser antirracista e, para isso, os educadores precisam incorporar essa perspectiva em todas as esferas escolares. Conforme a autora:

A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de positividade; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/às estudantes, objetivando ressignificar a noção da humanidade e inteligência ainda hoje (PINHEIRO, 2023, p. 147-148).

Assim, a abordagem educacional antirracista valorizaria e integraria a diversidade cultural e histórica dos povos negros. Cristiane Costa da Silva (2022) realizou sua pesquisa de mestrado com uma prática de mediação de leitura, com alunos do curso de Formação de Docentes, e no decorrer do projeto, esses estudantes precisavam selecionar histórias que valorizassem o negro, no entanto, houve uma grande dificuldade em encontrá-los na biblioteca ou disponíveis em rede, pois na maioria das vezes, o negro aparecia de maneira estereotipada, reforçando o racismo. Os livros encontrados pelos estudantes foram *Negrinho do Pastoreio*, *Saci Pererê* e *Menina Bonita do Laço de Fita*. Após a aplicação do projeto, os alunos puderam conhecer e analisar diferentes obras, como *A cor de Caroline* (2017), de Rampazo, *Amoras* (2019), de Emicida, *Meu crespo é de rainha* (1999), de bell

hooks⁶, *O cabelo de Lelé* (2007), de Valéria Belém, aumentando o repertório das histórias infantis com protagonismo negro.

Em relação às pesquisas apresentadas, é possível notar que o acervo das bibliotecas escolares possui poucos livros com a representatividade negra, dificultando essa inserção e valorização das diversas etnias. Quando eles existem, também é possível questionar se os professores sabem como reconhecê-los e como trabalhá-los.

A escolha de uma narrativa adequada apresenta aos estudantes o valor da diversidade e o protagonismo negro na sociedade latino-americana. Conforme afirmam Spengler e Debus (2019), “a possibilidade de apresentar ao leitor a reinvenção de mundo, um mundo vivido e um mundo sonhado, um mundo dado e um mundo a construir” (p. 6), ou seja, o livro infantil trabalha com o real e com o imaginário e, por isso, o professor precisa ter clareza de seus objetivos e formação para a seleção da obra e da prática, pois se sabe que, “o livro de imagem pode confluir para práticas antirracistas na educação das relações étnico-raciais” (p. 6).

Com relação à literatura infantil, a autora costarriquenha, María Patricia Quesada Villalobos (2017) afirma que essa deve ter a função de comunicação, imaginação, transmissão de valores, e isto só é possível quando a criança consegue perceber que a própria história é retratada por meio das personagens, de outros países, culturas e tempos diversos.

Chimamanda Ngozi Adichie é autora do livro *O perigo de uma história única* (2019), uma adaptação de sua primeira palestra, na qual destaca a importância de enxergar a história a partir de diferentes perspectivas. Ela alerta sobre o risco de limitar uma narrativa, pois “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2019, p. 8). Outro ponto relevante que a autora apresenta é a forma como as histórias são contadas e quem as narra, pois “como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito do poder” (ADICHIE, 2019, p. 12). Esse poder e controle podem perpetuar estereótipos, por isso diversificar as narrativas pode promover uma compreensão mais justa da realidade.

Tendo em vista a pesquisa realizada, afirmamos que algumas personagens ainda são representadas de maneiras estereotipadas, refletindo os preconceitos da sociedade, conforme ressalta Villalobos (2017):

⁶ O nome bell hooks, utilizado como pseudônimo por Gloria Jean Watkins, é uma homenagem aos sobrenomes de sua mãe e avó. Neste texto, opta-se por mantê-lo em letras minúsculas, conforme a escolha da própria autora.

Essa tendência persiste em toda a iconografia do livro, e a construção dos personagens é sempre a mesma: lábios grossos, cabelos crespos e escuros, negros, encaracolados, olhos saltados, embora chame a atenção que a pele não seja negra, mas sim branca, apesar da representação de pessoas afrodescendentes. Ou seja, não é proposta uma representação abrangente, onde as diferentes culturas tenham um diálogo que permita a visualização do outro em um ambiente de respeito, criando construtos que promovam a compreensão e a alteridade dialógica (VILLALOBOS, 2017, p. 74, tradução nossa⁷).

Além das personagens, a história única cria estereótipos, conforme ressalta Adichie (2019, p. 14) “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Como já abordamos, a literatura infantil ainda apresenta personagens estereotipadas, mas, um fator importante para que esses livros sejam vistos com outros olhos pelos professores desde a seleção das obras, é a forma com que a prática da leitura se transforma nos ambientes escolares, desenvolvendo habilidades de compreensão, análise, interpretação e reflexão dos textos, sendo assim uma possibilidade de ter um recurso importante na educação intercultural.

Na Colômbia, outro país investigado nesta pesquisa, os afrodescendentes do Pacífico Colombiano, especificamente os habitantes do Palenque de San Basilio, que foram um dos primeiros assentamentos livres de escravizados na América Latina, inspiraram os escritores a refletir sobre a necessidade de representar a identidade de pessoas negras na literatura infantil, para que as crianças possam se ver representadas e conhecer a própria história. Na Argentina, a negritude é pouco representada nos livros infantis e quando abordada, as personagens negras são inferiorizadas e a temática afro é associada ao passado, à tradição eurocêntrica. No Brasil, impulsionados pelas lutas e conquistas do movimento negro, os autores sentiram a necessidade de se ver refletidos na literatura infantil. Assim, produziram obras em que crianças e jovens pudessem desenvolver o autorreconhecimento.

Pode-se notar que a presença de personagens negras protagonistas em obras literárias nas escolas ainda é insuficiente, portanto, os profissionais precisam inserir no trabalho didático os livros possíveis, para que todos os estudantes possam ver sua cultura e se verem representados, compreendendo e valorizando as diversas etnias. Vale notar,

⁷ Esta tendencia es persistente en toda la iconografía del libro y la construcción de los personajes siempre es la misma: labios gruesos, pelo crespo y morocho, negro, rizado, ojos saltones, aunque llama la atención que la piel no sea negra sino blanca, a pesar de la representación de personas afrodescendientes, es decir, no se propone una representación integral, donde las diferentes culturas tengan un diálogo que permita la visualización del otro en un ambiente de respeto, creando constructos que fomenten la comprensión y la alteridad dialógica (VILLALOBOS, 2017, p. 6).

também, que é necessário que as bibliotecas infantis tenham autores/as negros/as representados e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) deve ter o compromisso de promover esta ação.

3.3. DESCRIÇÃO DAS OBRAS

A seguir, fazemos a exposição do livro *Benedito* e *Jacinto e Maria José*, que foram apresentados aos estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental I, durante o desenvolvimento prático da pesquisa. As obras tematizam a diversidade étnico-racial, a cultura e identidade.

3.3.1. *Benedito*

Josias Marinho é o autor e ilustrador do livro infantil *Benedito* (2014), obra literária que representa a cultura brasileira e identidade dos ancestrais negros.

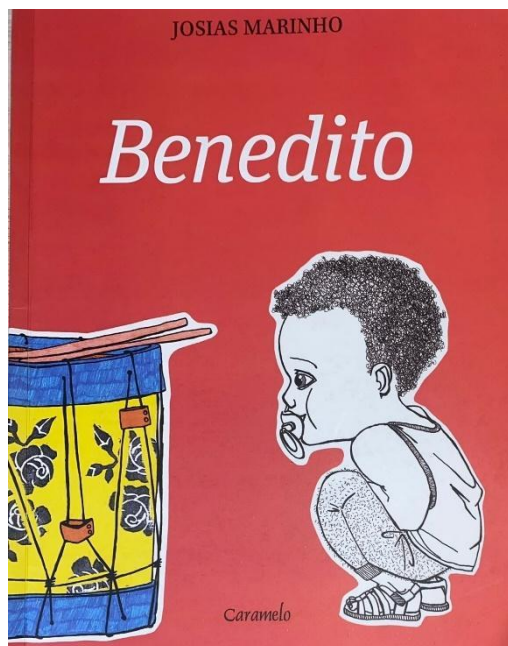


Figura 3 - Capa do livro *Benedito*

Fonte: Marinho (2014)

A capa do livro é vermelha e o título está escrito na cor branca: *Benedito*, e o nome do autor na cor preta, Josias Marinho. Na imagem, é possível notar a representação do menino Benedito por uma imagem vazada, sem cor, ele está utilizando chupeta, calça, camiseta e sandália. Suas características físicas se destacam, especialmente o cabelo crespo e escuro, e os olhos azuis, que são as únicas cores presentes nele.

Ao lado esquerdo há um tambor em tons de azul, amarelo com flores e cordas pretas,

as baquetas ficam em cima dele. Benedito fica olhando fixamente para o tambor.

A folha de rosto é representada em um tom alaranjado. A página ao lado apresenta o nome do autor Josias Marinho, o título da obra *Benedito* e a editora Caramelo. O nome da obra está na cor vermelha e logo abaixo dela tem algumas bandeirinhas, em vários tons de rosa.

Na página 2 tem a ficha catalográfica, uma descrição de quem é Josias Marinho e algumas produções feitas por ele. O livro é dedicado aos seus sobrinhos e afilhados, como também, para os amigos Madu e Tarcísio Galdino. Abaixo da dedicatória, Josias Marinho (2014) faz uma série de perguntas sobre os santos celebrados em Minas Gerais, sendo diretamente relacionados ao Congado: “E viva Nossa Senhora do Rosário?! Viva! E viva Santa Efigênia?! Viva! E viva São Benedito?! Viva!” (p. 3). Por fim, escreve salve aos reis e rainhas do Congado, capitães e capitãs, e a Minas Gerais.

A página 4 está sem nenhum desenho e possui um tom bege. Na sequência, tem a imagem do tambor, no centro da página, o qual possui duas baquetas e o local que estão apoiadas possui um tom alaranjado, o restante do tambor tem tons de azul, amarelo e uma estampa florida por cima, as cordas são pretas.

A imagem do tambor continua centralizada, na página ao lado, o garoto Benedito está ao lado e observando-o. Com uma das mãos apoiada na cintura e um olhar que demonstra curiosidade em saber o que é o objeto ao seu lado.

As páginas 8 e 9 possuem o mesmo desenho da capa, porém, nesta imagem o tambor está centralizado e grande. Benedito se agacha para observar melhor o instrumento que está a sua frente, é possível perceber que ele continua encantado com o que está vendo.

Na sequência, Benedito se agacha com as baquetas no bolso e dá o primeiro toque no tambor, com ele virado. Próximo do tambor há uma representação gráfica de pontilhados azuis, com tons fracos e fortes, simbolizando o som ou o movimento.

Benedito, ainda agachado, ergue o tambor bem alto, esticando todo seu braço, e pela representação das bolinhas azuis, faz movimentos em círculos. É possível perceber que nesse momento o menino conseguiu fazer bastante som com o tambor, pela quantidade de pontilhados azuis em toda a imagem.

Benedito segura as duas baquetas com as mãos e os braços ficam abertos, com o olhar e os ombros demonstrando dúvidas, e a chupeta quase caindo da boca. Nesse momento, o tambor está mais afastado e o menino está de costas para ele, algumas bolinhas azuis continuam próximas.

Benedito vira-se de costas para os leitores e de frente para o tambor, apoiado em

um pé só e o outro suspenso no ar. Com uma mão ele segura uma das baquetas e com a outra mão a equilibra em pé. Próximo ao tambor, não existem mais os pontilhados azuis, demonstrando que naquele momento não havia mais o som, mas que ele poderia ser um maestro.

O garoto coloca uma baqueta embaixo do nariz e a outra equilibrada e encostada em sua cabeça, ou seja, o menino está brincando com o tambor. É possível notar que o menino esteja sorrindo, pela boca e pelos olhos estarem menores. Benedito já está mais próximo do tambor, que na página 19, aparece apenas a metade.

Benedito estava equilibrando as baquetas, quando uma delas cai em cima do tambor e os pontilhados azuis voltam a aparecer, representando que, nesse momento, houve som novamente. Uma das baquetas permanece embaixo do seu nariz, sendo equilibrada. O menino fica admirado com a sua descoberta de fazer som.

Na sequência, o menino consegue fazer bastante som com as duas baquetas, pois as duas figuras estão cheias de pontilhados azuis, e a baqueta que estava abaixo do nariz, não aparece mais. É possível notar, por meio do olhar, que ele observa com admiração todo o som produzido.

Nas páginas 24 e 25, Benedito fica de costas com as baquetas nas mãos e os braços erguidos, o restante das páginas é preenchido com os círculos azuis de diversas tonalidades. O braço direito dele começa a ser preenchido com tonalidades pretas.

Benedito continua tocando o tambor, produzindo sons e adquirindo um tom de pele preta. Conforme o autor Josias Marinho cita na quarta-capa do livro, Benedito se descobre na batida do tambor do Congado e este instrumento revive e guarda memórias ancestrais afro-brasileiras. Deste modo, enquanto o menino toca o tambor, se torna negro ao valorizar sua própria história e cultura.

Na sequência, Benedito se torna totalmente negro e, nas pontas dos pés, continua tocando o tambor e reproduzindo sons. No topo da imagem, tem algumas bandeirinhas azuis, que são utilizadas no início das festividades do Congado.

No topo da imagem, continuam as bandeiras azuis e aumentou uma fileira de bandeirinhas, que são rosas. Na página 31, tem uma mão preta segurando outro objeto e Benedito está erguendo os braços para recebê-lo.

Benedito coloca o objeto recebido, conhecido como Gunga⁸, usado nas Congadas pelo Brasil, em seus calcanhares. O menino apoia os pés e as mãos no chão, com a cabeça

⁸ “A gunga, instrumento que nasceu de um artifício usado para tolher a liberdade dos negros à época escravidão, converte-se em uma ‘arma’ de liberdade e de identidade, uma vez que pode ser lida como um símbolo de cultura dos negros no ritual performático, marcando o ritmo, a beleza e a leveza do festejo” (ALEXANDRE, 2012, p. 107, grifos do autor).

virada para os leitores.

No topo da imagem, aumentou mais uma fileira de bandeiras azuis. Próximo da Gunga e espalhados pelas páginas, há pontilhados rosas, sendo a representação de um som diferente do tambor.

O menino vira-se de costas para os leitores, com os braços abertos, uma perna apoiada no chão e a outra erguida, dando a percepção de que ele estava dançando, como também, fazendo muito som com a Gunga, pois os pontilhados rosas estão por toda a imagem. No topo, aumentou mais uma fileira de bandeirinhas rosas.

Na página 36, Benedito está abaixado, com uma mão no joelho e os olhos fechados. Os pontilhados rosas seguem ainda por toda a página e no topo, mais uma fileira de bandeirinhas azuis surge.

Na página 37, novamente aparece uma mão preta, semelhante à da página 31, quando ele recebe a Gunga. Nesse momento, o garoto recebe uma saia azul com detalhes em branco e uma camiseta de manga longa rosa, que são entregues em um cabide branco.

Na página 38, a representação gráfica dos círculos rosas continua, porém, fica distante do menino. Em cima, é incluída mais uma fileira de bandeirinhas rosas.

Na sequência, o menino está vestido com as roupas que recebeu, e a sandália ganha a cor alaranjada. Ele tira a chupeta da boca e beija a mão da pessoa que anteriormente entregou a roupa, essa pessoa também está vestindo uma camiseta de manga longa rosa. A atitude de beijar a mão significa pedir benção aos mais velhos, sendo significativo nas culturas africanas, como forma de respeito, espiritualidade e transmissão de saberes. É possível notar a figura dos Griots e Griottes, representado por essa mão, que na cultura africana, eles são os mais velhos, guardiões da cultura, dos saberes ancestrais e que transmitem de geração em geração, para manter a cultura viva, ensinando o caminho a seguir.

Em entrevista concedida ao G1, publicada por Caroline Aleixo (2012), Jeremias, comandante-geral da Irmandade do Congado, destaca que as cores utilizadas possuem significados simbólicos: a cor rosa representa a humildade; o azul, a alegria dos marinheiros; e o amarelo afasta o mau-olhado, promovendo bem-estar.

Ao final do livro, há mais uma fileira de bandeiras azuis, ficando bem enfeitado para a festividade do Congado. As duas pessoas estão vestidas da mesma forma e ao andarem, fazem sons. O menino Benedito solta a sua chupeta, deixando-a para trás, seguindo caminho com a pessoa que alcançou para ele a Gunga e as vestimentas, deste modo, conseguiu se descobrir na batida do Congado e reconheceu sua ancestralidade, tornando-se negro, utilizando vestimentas e instrumentos da própria cultura, seguindo seu caminho

com um ancestral.



Figura 4 - Congada

Fonte: Caetano, 2023, Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/cultura/congada.htm>.

Na sequência, há uma página toda na cor alaranjada, semelhante à do início da obra literária.

Na quarta-capa do livro, o fundo é todo vermelho com escritas na cor branca, em que o autor Josias Marinho descreve a importância do tambor para o Congado e para a cultura brasileira, Benedito é uma criança que se descobre na batida do tambor do Congado, uma manifestação de fé, canto e dança celebrada por seus familiares e amigos” (2014). Do lado direito, há o tambor com detalhes em azul, amarelo, florido e cordas pretas, igual ao da capa. Ao abrir a capa e a quarta-capa por completo, o tambor se completa.

3.3.2. *Jacinto e Maria José*

A obra *Jacinto e Maria José*, escrita pelo colombiano Dipacho publicada em 2013 apresenta a capa com fundo em vermelho, com o nome do livro *Jacinto e Maria José*, em letra cursiva, nas cores branco e alaranjado, o nome do autor Dipacho e a editora Scipione.

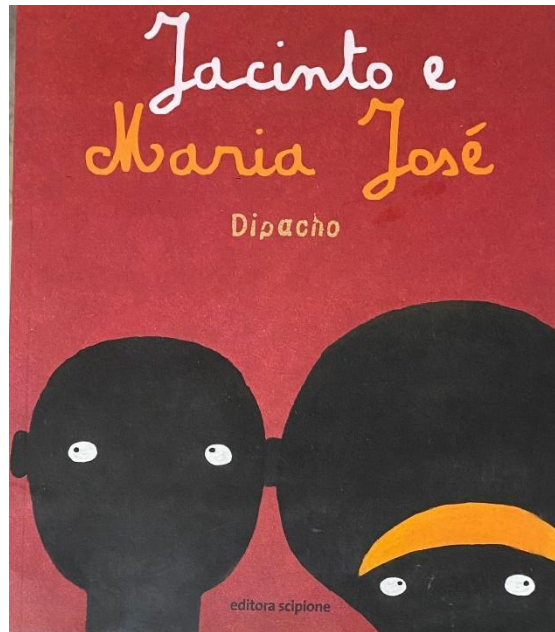


Figura 5 - Capa do livro *Jacinto e Maria José*

Fonte: Dipacho (2013)

Os rostos das personagens estão na capa, Jacinto do lado esquerdo da imagem, um menino negro, com o olhar virado para o lado esquerdo. Maria José, ao lado direito, menina negra, com o olhar virado para a direita, cabelos volumosos e uma faixa alaranjada na cabeça.

A folha de rosto é na cor vermelha e possui escritas em branco, que Dipacho descreve, “Jacinto e Maria José são amigos. O dia deles é igual ao de qualquer criança de sua vila colombiana” (DIPACHO, 2013). Os amigos vivem pela vila e se divertem juntos, “Andam pela mata, fazem as mesmas brincadeiras, ficam lado a lado até nas aventuras mais perigosas” (DIPACHO, 2013). Nenhum deles precisa dizer o quanto gosta do outro, pois demonstram isso diariamente.

Na página 1, com o fundo em um tom marrom, tem o nome da obra, do autor e da editora. Jacinto e Maria José estão no meio da página, Jacinto está sorrindo, usa uma camiseta regata branca, uma bermuda e está descalço. Maria José, também sorrindo, usa um vestido amarelo e a faixa na cabeça, está descalça e nas mãos, segura uma bola. Na imagem, os dois estão se olhando.

A história começa com Jacinto e Maria José sentados em um banco, olhando para os lados. Atrás deles, há duas casas de madeira que estão pintadas em sequência, com tons mais fracos e mais fortes, o telhado possui a representação da palha. A paisagem já toma conta de toda a página, é composta por uma vasta vegetação, coqueiros altos e com os caules de diversos tamanhos e tons de marrom.

No chão, com um tom avermelhado, possui uma linguagem verbal “Eu gosto de

Jacinto. A Maria José é tão linda” (DIPACHO, p. 2, 2013).

Na sequência, os dois amigos andam pela vegetação, Jacinto sobe em um coqueiro para retirar os cocos, Maria José está embaixo apontando para qual ele deveria tirar. No chão, têm três cocos perto da menina. Ao observar no meio da vegetação, aparece o rabo de algum animal, na cor amarela com círculos em preto.

Jacinto já está no chão e com um dos cocos na mão, com a intenção de jogar no animal, por estar com os braços erguidos e virado de frente para ela. Maria José está ao lado, segurando um coco, virada com o corpo para o outro lado.

Nesse momento, as duas crianças, que estão segurando um coco, correm da onça em meio às árvores. Jacinto olha para trás e o rosto de Maria José fica atrás de um caule. É possível notar que a onça está furiosa, com um olhar bravo e a boca aberta, aparecendo todos os dentes. O lugar que os protagonistas estão, ficou distante de suas casas, dando lugar para os caules das árvores.

A onça continua perseguindo os dois, ela está com um coco na boca, possivelmente, que as crianças jogaram contra ela. Os amigos encontram um lugar para se esconder e ficam abaixados, apenas espiando-a. Esse lugar possui água e muita vegetação ao redor, tendo árvores com o caule grosso e muitas raízes.

Nas páginas 12 e 13, Jacinto e Maria José estão em um barco de madeira, cada um segurando um remo e remando para longe da onça. Os coqueiros estão mais distantes deles, mas, próximo têm árvores com caules grossos e muitas raízes. A água que eles estão tem um tom azul claro.

Os protagonistas chegam à terra e ficam ao lado do barco, sorrindo. Maria José segura um coco com as mãos e Jacinto fica com as mãos estendidas. Anteriormente, víamos apenas o caule e as raízes das árvores perto do rio, nessa imagem, é possível ver elas completas, muito grandes e com folhagens em cima.

Nessa imagem, os dois amigos chegam na vila, local onde tem casas de madeira e muitas pessoas. Jacinto está com o coco que Maria José tinha nas mãos, um está correndo atrás do outro.

As pessoas que estão na casa e próxima a ela possuem a tonalidade da pele preta. Os homens da página 16 utilizam chapéu, um deles está apoiado na janela e o outro sentado na entrada da casa, com os pés apoiados na escada. As roupas dos homens têm uma tonalidade neutra e das mulheres são coloridas. Na página 17, um menino está para fora da janela, conversando com a mulher. No canto direito, em cima, tem uma pessoa, podendo-se notar seus olhos. A mulher que está na terra observa as crianças correndo.

Jacinto e Maria José encontram outras crianças na vila e começam a jogar bola, a

representação do local para fazer o gol é com pedras, nos dois cantos da imagem. Nesse momento, Maria José está novamente com o coco nas mãos.

Todas as crianças representadas têm o tom da pele preto e estão descalças. Algumas pessoas estão dentro das casas e até do lado de fora, conversando um com o outro, ambos são negros.

Os dois amigos estão de mãos dadas, Maria José está com o coco em uma das mãos. Com base na representação do local, é possível perceber que eles estão retornando para suas casas, como também, que o céu está escurecendo e ficando noite.

Nas últimas páginas da história, Jacinto e Maria José retornam para a frente de suas casas, abrem o coco e cada um permanece com a metade. Jacinto está com o braço por cima do ombro de Maria José, abraçando-a.

Na página 23, há novamente a linguagem verbal, com os mesmos escritos da página 2. “Eu gosto do Jacinto. A Maria José é tão linda” (DIPACHO, p. 23, 2013).

Na ficha catalográfica está descrito que esse livro é ganhador do XII Concurso de Álbum Ilustrado A la Orilla del Viento do Fondo de Cultura Econômica de México. Ao lado, na orelha da 4ª capa, há uma apresentação do autor Dipacho e suas premiações.

No livro *Jacinto e Maria José* (2013), a paisagem é uma representação do Pacífico Colombiano, lugar onde se concentram as comunidades de palenques, os quilombolas, que são remanescentes e descendentes de escravizados. E, também, retratar o cotidiano, os habitantes, moradias e vestimentas de quem vive lá.



Figura 6 - Palenque

Fonte: Viajes y Turismo, 2016.



Figura 7 - Pacífico Colombiano

Fonte: Floresti, 2023.

A quarta-capa do livro possui um fundo avermelhado e Dipacho escreve com letras alaranjadas o nome da obra *Jacinto e Maria José*, e em letras brancas “Um poema sem palavras para saudar o amor e a amizade entre duas crianças” (2013).

3.4. ANÁLISE E A REPRESENTAÇÃO NEGRA NOS LIVROS ESTUDADOS

A literatura infantil contemporânea tem desempenhado um papel fundamental na desconstrução de estereótipos raciais e na promoção de uma visão mais inclusiva e diversa da sociedade. As obras *Benedito* (2014), de Josias Marinho, e *Jacinto e Maria José* (2013), de Dipacho, destacam-se por trazerem protagonistas negros e explorarem narrativas que valorizam a identidade racial, as culturas locais e as histórias do Brasil e da Colômbia. Conforme Jovino (2006):

Contemporaneamente, alguns dos textos dirigidos ao público infantil e juvenil buscam uma linha de ruptura com modelos de representação que inferiorizem, depreciem os negros e suas culturas. São obras que apresentam personagens negros em situações do cotidiano, resistindo e enfrentando, de diversas formas, o preconceito e a discriminação, resgatando sua identidade racial, representando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias, as religiões e a tradição oral africana (JOVINO, 2006, p. 190).

Dessa forma, as histórias de *Benedito* e *Jacinto e Maria José* inserem-se nesse movimento literário que busca empoderar e colocar em evidência às experiências e perspectivas negras, oferecendo aos leitores uma visão rica e diversificada da cultura afro-latino-americana.

No livro *Benedito* (2014), acompanhamos a narrativa de um menino negro e de sua cultura por meio do toque do tambor e da gunga, representando a festividade chamada Congada. A Congada é uma manifestação cultural reconhecida em Minas Gerais, sendo associada às celebrações religiosas em honra aos santos, como São Benedito, que

combina elementos das culturas africanas, indígenas e europeia.

O protagonista é um menino com características de uma pessoa preta, como os cabelos crespos e lábios grossos, entretanto, a imagem é vazada, o efeito é de não haver cor. Nas páginas 24 e 25 do livro, quando Benedito começa a tocar o tambor e fazer diversos sons, vai tornando-se preto. A escritora Neusa Santos Souza (2021) no livro *Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* destaca a maneira pela qual as pessoas de pele preta precisam se tornar negras. Ela ressalta:

Nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência [...]. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 2021, p. 115).

A ideia de “tornar-se negro” vai além da autoidentificação, refletindo a luta contínua contra a opressão sistêmica e a marginalização histórica das populações negras. Esse processo se transforma em um ato político, no qual a afirmação da identidade negra se configura como uma forma de resistência e afirmação contra as narrativas que buscam homogeneizar as experiências e a história dos povos afrodescendentes. Conforme Souza:

Essa identidade é contraditória; ao mesmo tempo que serve de aval para o ingresso nos lugares de prestígio e poder, o coloca em conflito com sua historicidade, dado que se vê obrigado a negar o passado e o presente: o passado no que concerne à tradição e cultura negras e o presente no que tange à experiência da discriminação racial (SOUZA, 2021, p. 112-113).

Essa contradição evidencia a necessidade de um diálogo mais profundo sobre a identidade negra, que reconheça e valorize tanto a luta por inclusão quanto as raízes culturais que são frequentemente negadas.

Um exemplo presente na história pode ser acompanhado nas páginas 30 e 31, ali uma mão entregando ao protagonista a gunga, instrumento utilizado nesta festividade. Nesse momento, o menino está completamente preto e na sequência faz diversos sons com ele. Posteriormente, nas páginas 36 e 37, a mão representada por um ancestral aparece com as vestimentas, uma saia azul e uma camiseta de manga longa rosa, depois, o menino usa as roupas, e a partir desse momento, Benedito está pronto para a comemoração, como também, reconhece a própria história e valorizando a sua identidade. Essa construção da narrativa reflete o que Jovino (2006) destaca sobre as obras literárias

atuais, que têm buscado enaltecer a cultura africana. Segundo a autora, “as personagens negras são representadas com tranças de estilo africano, penteados e trajes variados” (JOVINO, 2006, p. 191), evidenciando uma conexão profunda com suas raízes culturais e históricas.

Conforme Josias Marinho (2014) apresenta na quarta-capa do livro, “O tambor do Benedito não é apenas um brinquedo, é um instrumento que guarda e revive as memórias ancestrais do negro brasileiro”. Nesse contexto, o termo “ancestral” refere-se a tudo o que está relacionado ao passado e aos antepassados de alguém, conectados por laços de parentesco biológico ou cultural e associados à transmissão de tradições, valores e conhecimentos. Essa conexão com a ancestralidade é essencial para compreender a identidade e a trajetória de um povo.

Como enfatiza Pinheiro (2023, p. 99): “É só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos; e é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguiremos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo”. Esse olhar para o passado é fundamental também na literatura, em que escritores negros, como no caso desta obra, valorizam a própria cultura e ancestralidade por meio da representação de manifestações culturais, como o Congado.

Elementos como os tambores, a gunga e as vestimentas coloridas com babados simbolizam não apenas práticas culturais, mas também a resistência e a preservação das memórias ancestrais. Demonstra também a importância de retornar às suas raízes, como na página 40, em que Benedito abandona sua chupeta e segue o caminho com alguém que lhe apresenta as manifestações culturais do povo afro. Assim, essa obra literária brasileira pode auxiliar na compreensão da identidade afro-brasileira, conforme indicam Cabral, Martinhago e Carola (2018):

As obras literárias que mostram de modo positivo a diversidade étnica, dentre elas a afrodescendente e a problematização das mesmas, podem contribuir para que a democracia racial no Brasil seja aos poucos desconstruída e a imagem do homem negro revista. O negro seria então valorizado na sua condição histórica, cultural e social (CABRAL; MARTINHAGO; CAROLA, 2018, p. 24).

Ao enaltecer e ampliar as vivências dos afrodescendentes, os livros contribuem na reavaliação da representação do homem negro, evidenciando sua diversidade cultural, seu legado histórico e sua capacidade de superar desafios diante das dificuldades. No livro *Benedito* (2014), essa valorização da cultura e da imagem do negro se concretiza por meio do protagonista, que simboliza o resgate de sua ancestralidade.

Conforme Cosson (2021), com a literatura é possível romper barreiras de tempo e espaço, proporcionando uma imersão em outras realidades e épocas, mas continuar sendo a mesma pessoa, com a mesma identidade. Assim, pode-se notar que Benedito vive uma manifestação cultural que esteve presente no período colonial, como uma luta contra a escravidão. Conforme ressalta Livia Nascimento Monteiro (2016):

A linguagem religiosa no período colonial e imperial, portanto, foi o terreno da mediação cultural e as irmandades — e suas festas e congadas — são entendidas como parte das estratégias encontradas pelos escravos de resistirem à escravidão, como espaço de autonomia e criação de laços de solidariedade e sociabilidade (MONTEIRO, 2016, p. 5).

Assim, o livro *Benedito* (2014) reafirma a importância de reconhecer essas manifestações culturais como instrumentos que possibilitam tanto a preservação da identidade quanto a superação de desigualdades históricas. Com base em Jovino (2006), os livros que abordam essas temáticas cumprem um papel essencial:

Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravização (JOVINO, 2006, p. 216).

Ao promover a conexão entre tempos, culturas e perspectivas, tais obras permitem que todos os leitores ampliem a visão sobre a diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, para Cosson (2021), “O confronto de leituras no tempo e no espaço é um diálogo poderoso no processo de letramento literário. Ele nos dá a dimensão do tempo e do leitor que as obras carregam consigo no universo da cultura” (COSSON, 2021, p.88). Assim, é possível explorar a identidade cultural brasileira e refletir a própria trajetória.

No livro *Jacinto e Maria José* (2013), são retratados dois amigos negros, protagonistas da história, que vivem na região do Pacífico Colombiano. A ambientação é identificável pela vegetação característica, com grandes árvores e um rio. Esse local é descrito como um palenque, que se refere a comunidades ou assentamentos formados por pessoas que fugiram da escravidão durante o período colonial nas Américas. Esses palenques foram estabelecidos por africanos escravizados em busca de liberdade. O termo “palenque” remete ao San Basilio de Palenque, o primeiro assentamento livre das Américas, conhecido por sua resistência. Esse assentamento serviu como um refúgio e possibilitou a preservação e o desenvolvimento das tradições culturais africanas.

Nas páginas 2 e 3, inicia-se a representação do palenque, caracterizado por casas de madeira com telhados cobertos por folhas de palmeira ou palha. Ao longo da narrativa, o ambiente se expande para incluir elementos como um rio e várias árvores típicas do Pacífico Colombiano, destacando a riqueza da flora local, com palmeiras e árvores de caule grosso e raízes superficiais. Essa região, conhecida por sua biodiversidade, também é habitat de diversas espécies da fauna selvagem, sendo representada na história pela figura de uma onça.

Conforme representado na capa do livro, Jacinto e Maria José são retratados com características físicas marcantes, como o cabelo, a cor dos olhos e a pele preta. Nas páginas 16, 17, 18 e 19, as crianças são mostradas chegando à comunidade, onde interagem com outros personagens e participam de brincadeiras, como jogar bola, em um grupo formado por crianças e adultos, todos negros. Essa representação ilustra um movimento de autoafirmação e valorização da identidade negra, em consonância com o pensamento de Beatriz Nascimento, que afirma: “os negros puderam inaugurar um movimento social baseado na verbalização ou discurso veiculado à necessidade de autoafirmação e recuperação da identidade cultural” (NASCIMENTO, 1985, p. 47). Para ela, a oralidade e a narrativa são estratégias de resistência que preservam a memória cultural e combatem os apagamentos históricos.

De acordo com Moré (2019), os escritores da Colômbia criaram uma literatura infantil para representar povos que viviam nesse país. A autora recebeu um reconhecimento do Governo da Colômbia por fomentar o autorreconhecimento e a educação das populações afrodescendentes e afro-colombianas. Um livro de grande reconhecimento na Colômbia é *La muñeca negra* (2007) de Mary Grueso Romero, sobre uma menina que desejava ter uma boneca parecida com ela.

Sandra de Oliveira Ferreira (2018) realizou a dissertação intitulada *A imagem da criança negra na literatura infantil: estudo comparado de narrativas latino-americanas*, em que analisou as obras *Menina Bonita do Laço de Fita* (1986), de Ana Maria Machado, *Niña Bonita* (1994), editada na Venezuela pela editora Ekaré, também de Ana Maria Machado, *La Muñeca Negra*, de José Martí (1889), e *La Muñeca Negra* (2011), de Mary Grueso Romero.

Em seu trabalho, Ferreira (2018) realiza um estudo comparativo entre histórias que possuem títulos semelhantes, mas apresentam narrativas e valorizações distintas. Entre essas, destaca-se que apenas *La Muñeca Negra* (2011), de Mary Grueso Romero, foi escrita por uma autora negra. Durante entrevistas realizadas com a pesquisadora, Romero revelou que sua obra reflete experiências pessoais de infância, quando não conseguia

encontrar bonecas que se parecessem com ela, sentindo-se frequentemente não representada. Na narrativa de Mary Grueso Romero, ambientada também no Pacífico Colombiano, a mãe da menina protagonista cria uma boneca de pano preta, gerando grande felicidade para a criança. Nesse contexto, a personagem sente a necessidade de se ver representada por meio da boneca, reconhecendo sua identidade e reforçando sua autoafirmação. Em relação aos livros infantis no contexto latino-americano mencionados, nota-se que houve avanços na representação de crianças negras como protagonistas. No entanto, ambas as histórias ainda as colocam em espaços reservados, destacando a necessidade de ampliar e diversificar a representação no gênero.

Desta forma, os dois livros apresentados, *Benedito* (2014) e *Jacinto e Maria José* (2013), fazem relação com a história do negro, mesmo que de maneiras diferentes, destacando a cultura, vestimentas, os locais em que vivem ou viveram. Nilma Lino Gomes (2005) faz um questionamento sobre como o negro ainda é visto na sociedade:

A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido à sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país (GOMES, 2005, p. 46).

O processo de escravidão ainda impacta negativamente a inserção social dos descendentes de africanos no Brasil, como também, em toda a região latino-americana, onde a herança colonial e escravista deixou marcas nas estruturas sociais e econômicas, resultando na discriminação racial e em desigualdades que ultrapassam fronteiras nacionais.

Villalobos (2017) afirma que os textos de literatura infantil, assim como podemos observar nos livros *Benedito* e *Jacinto e Maria José*, oferecem às crianças a oportunidade de reconhecer sua própria história refletida em personagens provenientes de diferentes países, culturas e períodos históricos. Em *Benedito*, o protagonista é representado com traços físicos e culturais afro-brasileiros, vivenciando situações que abordam o pertencimento e a valorização de suas raízes, o que permite às crianças negras identificarem-se com o personagem e refletirem sobre sua identidade em um contexto mais amplo. Já em *Jacinto e Maria José*, os protagonistas, ao chegarem em uma nova comunidade, interagem com outros personagens negros, destacando aspectos de coletividade, solidariedade e brincadeiras que reforçam um senso de pertencimento cultural e social.

Uma obra literária que carrega significados em relação ao mundo, como é o caso dos livros analisados, oferece uma variedade de interpretações para a criança, segundo os escritos de Moré (2019):

O acúmulo de significados permite que eles relacionem situações de sua vida cotidiana com o que experimentam imaginativamente. Eles interagem ativamente com o texto, até mesmo pretendendo mudar o destino desses, ao considerar que merecem um final melhor. O leitor infantil vê os textos literários como uma ponte de fantasia que, em algum momento, se mescla com sua realidade e o torna participante (MORÉ, 2019, p. 30, tradução nossa⁹).

Nesse sentido, essas obras transformam a literatura em uma ponte entre o imaginário e a realidade, permitindo que o leitor infantil se torne participante ativo do texto, atribuindo novos significados às histórias e, muitas vezes, reinterpretando o próprio mundo. Adichie (2019) afirma que a descoberta por escritores africanos, em que ela podia se ver representada e ver pessoas semelhantes a ela, fez com que percebesse que não existe apenas uma história sobre o que são os livros. A autora ainda ressalta:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 16).

Ambas as obras reafirmam o poder da literatura de educar e humanizar, indo além do entretenimento ao oferecer às crianças uma visão mais ampla e inclusiva do mundo. Elas reparam imaginativamente as desigualdades históricas e sociais, enquanto criam novas possibilidades de entendimento e pertencimento para leitores de todas as origens

⁹ El cúmulo de significaciones le permiten relacionar situaciones de su cotidianidad con lo que experimentan imaginariamente. Interactúan activamente con el texto, incluso pueden pretender cambiar el destino de estos, al considerar que merecen un final mejor. El niño lector ve los textos literarios como ese puente de fantasía que en algún momento se mezcla con su realidad y lo hace partícipe (MORÉ, 2019, p. 30).

4. CONTEXTO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA COM OS ESTUDANTES

Tendo como objetivo geral investigar como estudantes do 2º Ano, do Ensino Fundamental I, de duas escolas do Oeste do Paraná respondem à leitura de livros de imagem, *Benedito* e *Jacinto e Maria José* em relação à representação de personagens negros/as, no primeiro capítulo foram apresentadas as obras literárias e as análises, e no segundo capítulo, a contextualização teórica. Neste capítulo, apresentamos a caracterização dos municípios e das escolas, os planos de aula e a descrição da aplicação.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Com base nas duas obras apresentadas: *Benedito* e *Jacinto e Maria José*, buscou-se categorizar as respostas leitoras de crianças de 7/8 anos de escolas em dois territórios: 1) Medianeira, com a população de 31,06% que se reconhece como pretas e pardas (IBGE, 2022) e 2) em São Miguel do Iguçu, com 32,23% com o mesmo recorte de raça (IBGE, 2022), apesar de ter em seus limites um território quilombola, o Apepú, nossa hipótese era de que isso influenciaria de forma significativa as respostas dos estudantes.

Com o objetivo de manter o anonimato dos participantes da pesquisa e da comunidade escolar, utilizaremos como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino em que realizamos o estudo e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A identidade das crianças está sob sigilo e autorizadas pelo comitê de ética de pesquisa com humanos¹⁰.

4.1.1. Medianeira

A cidade de Medianeira, situada no Oeste do Paraná, próxima à fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, tinha uma população estimada em 54.369 habitantes em 2022 (IBGE). Desses, 2,84% se autodeclararam pretos e 28,22% pardos, segundo o mesmo levantamento.

A escola em que este estudo foi realizado situa-se na zona urbana da cidade, tendo como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Medianeira e conta com o apoio da APMF (Associação de Pais Mestres e Funcionários), que durante o ano se empenha em arrecadar fundos que são destinados para as crianças e no dia a dia da instituição.

No ano letivo de 2024, ano que foi realizada a pesquisa prática com o grupo de

¹⁰ Esta investigação foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob o Parecer Consubstanciado do CEP 6.671.821.

estudantes, a escola contava com aproximadamente 680 alunos, sendo a maior escola do município. A instituição oferta à Educação Básica, nas etapas de Educação Infantil (Pré-escolar I e II), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e AEE - Atendimento Educacional Especializado.

A escola atende em dois turnos: no período matutino, das 7h30 às 11h30; e no período vespertino das 13h30 às 17h30. No contraturno, são atendidos alunos da Sala de Recursos e Recuperação de Estudos.

De acordo com o PPP (ESTABELECIMENTO DE ENSINO, 2019a) do referido colégio, em relação à instrução dos pais, 9,95% dos pais não possuem o Ensino Fundamental completo; 14,50% possuem o Ensino Fundamental completo; 11,03% não finalizaram o Ensino Médio; 27,92% possuem o Ensino Médio Completo; 4,97% possuem Ensino Superior e apenas 2,59% possuem Pós-Graduação. No que se refere à renda familiar, a faixa com maior índice é de 1 a 3 salários mínimos (39,39 % das famílias), e 93,07% das famílias não participam de nenhum programa de renda do governo.

Os alunos que fazem parte da pesquisa são do 2º Ano do Ensino Fundamental do período vespertino e totalizam 12 estudantes. Uma vez por semana, a turma é organizada para a realização da prática em suas aulas de Literatura.

4.1.2. São Miguel do Iguaçu

A cidade de São Miguel do Iguaçu é localizada no Oeste do Paraná, próximo à fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, e à 17km de distância do município de Medianeira, tendo em seus limites uma comunidade quilombola, chamada Apepú, e, uma comunidade Indígena, chamada Avá-Guarani Tekhoá Ocoy. A população estimada em 29.122 habitantes (IBGE, 2022), destes 3,45% consideram-se pretas e 28,78% pardas (IBGE, 2022).

A comunidade quilombola Apepú está localizada na zona rural de São Miguel do Iguaçu, às margens do Parque Nacional do Iguaçu, e ocupa esse território há mais de 120 anos, desde a chegada da família Correia, afrodescendente, à região no início do século XX. Recebeu o nome Apepú em referência a uma laranja de mesmo nome, comum na região, evocando memória e tradição.

A comunidade foi certificada como quilombo pela Fundação Cultural Palmares em 2004. Conforme Andreia Moassab e Tiago Bastos:

As primeiras gerações chegaram ao lugar há mais de 120 anos. Das mais de 200 pessoas que já viveram no local, atualmente são cinco os núcleos familiares, com cerca de oitenta pessoas entre residentes e moradores/as transitórios/as. A

capelinha, inserida originalmente nos limites da comunidade, é um importante marco na história local. Erguida pelo patriarca João Correia em homenagem à São João, ela sedia há décadas as festividades juninas, recentemente retomadas. (MOASSAB; BASTOS, 2020, p. 18).

A festa de São João é uma maneira de relembrar a própria cultura e tradição. Algumas pessoas que viviam na comunidade foram morar em cidades próximas, como São Miguel do Iguaçu e Foz do Iguaçu, em busca de empregos, mas, costumam retornar para a comunidade nos finais de semana, para visitar os familiares.

A comunidade indígena Tekohá Ocoy está situada no Distrito de Santa Rosa do Ocoí, às margens do lago da Usina Hidrelétrica de Itaipu, abrigando aproximadamente 503 indígenas. O local desenvolve atividades turísticas, produz artesanatos e, anualmente, promove a Semana Cultural Indígena.

A escola em que foi realizada a aplicação do projeto situa-se na zona rural do município de São Miguel do Iguaçu e tem a presença de remanescente de quilombos da comunidade Apepú. Tendo como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal e conta juntamente com o apoio da APMF (Associação de Pais Mestres e Funcionários), que ao decorrer do ano realizam eventos para arrecadar fundos, assim como a escola de Medianeira.

No ano letivo de 2024, a escola atendia aproximadamente 120 alunos. A instituição escolar oferta à Educação Básica, nas etapas Educação Infantil (Infantil 4 e 5), Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e AEE - Atendimento Educacional Especializado. A escola atende em dois turnos: no período matutino, das 7h30 às 11h30; e no período vespertino das 13h30 às 17h30. No contraturno, são atendidos alunos da Sala de Recursos e do ensino integral, para os alunos do 1º e 2º Anos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico- PPP (ESTABELECIMENTO DE ENSINO, 2019b) do referido colégio, em relação à instrução dos pais, 57% dos pais não possuem o Ensino Fundamental completo; 10% possuem o Ensino Fundamental completo; 13% não finalizaram o Ensino Médio; 4% possuem o Ensino Médio Completo; 4% possuem Ensino Superior, apenas 1,3% possuem especialização em alguma área e 5% são analfabetos. No que se refere à renda familiar, a faixa com maior índice é de 1 a 3 salários mínimos (80% das famílias), e 51% das famílias não participam de nenhum programa de renda do governo, ou seja, metade participam.

Os alunos que fazem parte da pesquisa são do 2º Ano do Ensino Fundamental do ensino integral e formam um grupo de 14 alunos. No período matutino eles têm aulas de Matemática, Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Ciências e Educação Física. No período vespertino, os alunos têm aulas de dança, karatê, teatro e realizam suas tarefas.

Uma vez por semana, a turma é organizada para a realização da prática de leitura no período vespertino, ou seja, no contraturno.

As duas escolas participantes da pesquisa apresentam diferenças significativas em termos de estrutura, número de alunos e perfil socioeconômico das famílias. A escola de Medianeira, localizada na zona urbana, é a maior do município, atendendo aproximadamente 680 alunos, enquanto a escola de São Miguel do Iguaçu, situada na zona rural e com presença de remanescentes quilombolas da comunidade Apepú, atende cerca de 120 estudantes. Além da diferença no porte, os dados socioeconômicos também contrastam: em Medianeira, 39,39% das famílias possuem renda entre 1 e 3 salários mínimos, e 93,07% não participam de programas de renda do governo, enquanto em São Miguel do Iguaçu essa faixa de renda representa 80% das famílias, e metade delas depende de programas sociais. No que se refere à escolaridade dos pais, em Medianeira há um percentual maior de responsáveis com Ensino Médio e Superior completos, enquanto em São Miguel do Iguaçu, 57% dos pais não possuem Ensino Fundamental completo e 5% são analfabetos. Outra distinção relevante é a organização do ensino: na escola de Medianeira, os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental estudam apenas no período vespertino, enquanto em São Miguel do Iguaçu, eles estão no ensino integral, com atividades diversificadas no contraturno, como dança, karatê e teatro.

4.2. PLANOS DE AULA, DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO E RESPOSTAS LEITORAS

Para atender aos objetivos do estudo, fundamentação e análise, a aplicação foi dividida em quatro encontros de uma hora e quinze minutos, nas escolas do município de Medianeira e São Miguel do Iguaçu. Os planos obedeceram exatamente a mesma sequência.

4.2.1. 1º Encontro

No 1º encontro foi realizada uma entrevista socioeconômica com as famílias das crianças da turma para reconhecer os participantes da pesquisa e uma conversa com os alunos, para conhecê-los e saber o interesse que tem pela leitura e literatura, como também, a relação que possuem com histórias infantis com protagonistas negros.

Os alunos se apresentaram e, na sequência, responderam oralmente uma das fichas.



Figura 8 - Fichas para dinâmica

Fonte: Espaço Educar (2022)

Para o desenvolvimento da atividade, foi utilizado um modelo de fichas que já havia sido criado, não sendo uma produção original deste estudo. Nestas fichas não há menção sobre os protagonistas negros, pois nesse momento a intenção era apenas conhecê-los e compreender suas preferências.

Depois de cada aluno se apresentar, fomos para a biblioteca da escola e os estudantes puderam escolher um livro infantil e responderam às perguntas: Como são as personagens? Todos são iguais? Qual a cor de pele deles?

Na escola municipal de São Miguel do Iguazu, as crianças observaram as imagens

dos livros. Um dos livros escolhidos foi *Medo de quê?* da autora Flávia Côrtes. Quando questionei como era a menina, disseram que tinha a pele morena, que as personagens são todas diferentes. Outro livro escolhido foi *Barbie e o segredo das fadas*, neste livro a criança 8 destacou que todas as meninas são bonitas, independentemente da cor da pele, todo mundo tem a sua beleza. As obras que foram escolhidas pelos alunos, ambos destacaram que as personagens eram bonitas, que todos são diferentes, como na altura, na cor da pele e na cor dos olhos.

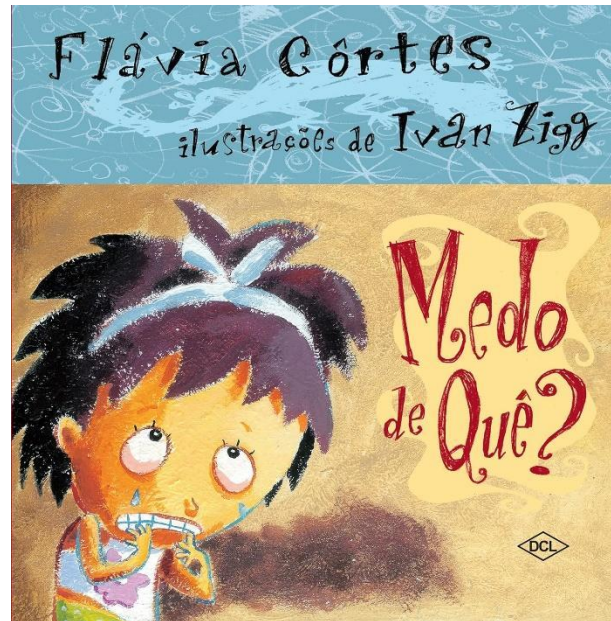


Figura 9 - Capa do livro Medo de quê?

Fonte: Côrtes (2009)

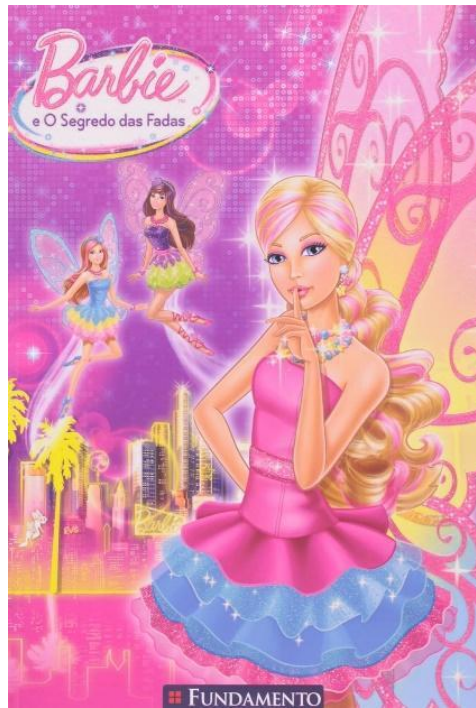


Figura 10 - Capa do livro Barbie: O segredo das fadas

Fonte: Man- Kong (2011)

Na escola municipal de Medianeira, as crianças escolheram os livros e foram relatando o que estavam vendo. Um dos livros escolhidos foi *As famílias do mundinho*, da autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, as crianças disseram que as pessoas são bem diferentes, tem a cor da pele bege, morena, a cor do cabelo é distinta e até as famílias não são iguais. Outro livro escolhido foi *Ver*, da escritora Ruth Rocha, os alunos destacaram novamente a diferença nas características físicas das personagens, a maioria tinha cor de pele bege.



Figura 11 - Capa do livro As famílias do mundinho
Fonte: Bellinghausen (2007)

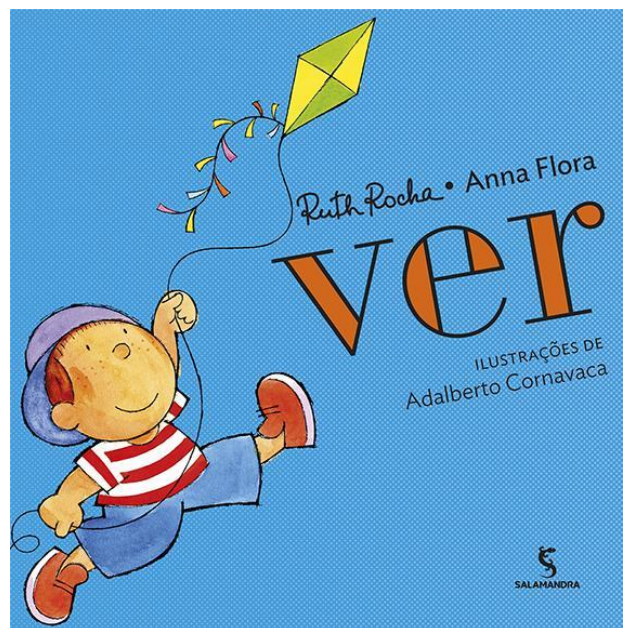


Figura 12 - Capa do livro Ver
Fonte: Rocha (2018)

É perceptível que as crianças reconhecem as diferenças nas características físicas de cada pessoa e valorizam todos pela forma que são, pelo menos no discurso, mas escolheram livros com personagens em que os protagonistas são brancos ou que reproduzem estereótipos.

Cada estudante levou para casa uma ficha para o levantamento dos dados socioeconômicos dos familiares, conforme o Anexo A.

No município de Medianeira, 10 estudantes participaram do projeto, quatro meninas

e seis meninos. Destes, sete crianças gostam de ler e três não gostam. Quanto à cor ou raça, seis crianças se declaram brancas e quatro se declaram pardas. Apenas uma criança mora na zona rural, o restante vive na zona urbana.

Referente à renda familiar, duas famílias ganham entre R\$1.500,00 e R\$2.000,00, duas famílias recebem entre R\$2.000,00 e R\$3.000,00, quatro famílias obtêm entre R\$3.000,00 e R\$6.000,00, uma família ganha mais de R\$6.000,00 e uma recebe auxílio do Programa Bolsa Família. Com essa renda familiar e a quantidade de pessoas sustentadas e que vivem juntas, uma família tem 6 pessoas, uma família tem 5 pessoas, cinco famílias têm 4 pessoas e três famílias têm 3 pessoas.

Em relação às atividades de lazer, duas crianças gostam de assistir TV, uma criança gosta de ler, quatro crianças gostam de utilizar a internet e aplicativos, duas crianças gostam de praticar esportes e uma criança gosta de brincar.

No município de São Miguel do Iguaçu, 14 estudantes participaram do projeto, sete meninas e sete meninos. Destes, doze crianças gostam de ler e duas delas não. Referente à cor ou raça, cinco crianças se declaram pardas e nove se declaram brancas. Apenas uma criança mora em uma comunidade quilombola, o restante vive na zona rural do município.

Em relação à renda familiar, quatro famílias ganham até R\$1.000,00, duas famílias obtêm de R\$1.000,00 a R\$1.500,00, uma família recebe de R\$1.500,00 a R\$2.000,00, quatro famílias recebem de R\$2.000,00 a R\$3.000,00, e três famílias ganham de R\$3.000,00 a R\$6.000,00. Com essa renda familiar e a quantidade de pessoas sustentadas e que vivem juntas, uma família tem 6 pessoas, três famílias têm 5 pessoas, quatro famílias têm 4 pessoas e seis famílias têm 3 pessoas.

Com base nas atividades de lazer, quatro pessoas gostam de assistir TV, uma pessoa gosta de ler, quatro pessoas utilizam a internet e aplicativos, três pessoas praticam esportes, uma pessoa gosta de cuidar dos animais e uma gosta de passear.

4.2.2. 2º Encontro

No município de São Miguel do Iguaçu, todas as crianças participaram da aplicação do projeto. No município de Medianeira, a turma foi dividida e apenas metade participou da aplicação do projeto, pois o restante não teve a autorização preenchida pelos responsáveis. As crianças têm entre 7 e 8 anos, sendo alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I, todas são alfabetizadas.

Esse momento foi iniciado pela apresentação da obra *Benedito*, realizando questionamentos aos estudantes sobre a capa: O que vocês observam nessa capa? Tem algo diferente? As respostas dos estudantes foram anotadas e, logo após, foi apresentada

a história completa.

Nesse momento, foi verificado se os alunos percebiam a diferença da cor de pele no início da obra e ao final, com base nas ilustrações da obra e a conclusão das próprias crianças; a manifestação de canto e dança, que é o Congado, e se algum deles conseguiam relacionar com a própria realidade.

Foi criado um roteiro de perguntas, caso fosse necessário questioná-los: Quem é o Benedito? Qual a cor dele no início da obra e ao final? O que as cores azuis e rosa representam? Por que o menino se alegra ao tocar o tambor? Por que aparece um tambor? Sabem a importância dele para a cultura? Na sua cultura, há a presença de um tambor? No final, Benedito está com uma roupa diferente. Já viram esse tipo de roupa? O que tem de diferente?

Assim, as respostas leitoras das crianças, dadas oralmente e posteriormente transcritas, foram organizadas inicialmente pelo município de Medianeira e, em seguida, pelo município de São Miguel do Iguçu. Com base nas categorias de análise que delineiam o processo de leitura de um livro de imagem e as respostas leitoras de Martina Fittipaldi (2008; 2012), a análise será restringida às categorias: pessoal, referencial, intercultural e intertextual.

Quadro 1 - Respostas leitoras do livro *Benedito* no município de Medianeira

Categorias de análises das respostas leitoras	Respostas dos alunos
Pessoal	<p>Criança 1: O bebê é muito grande e um cabelo encaracolado, tem o tambor também.</p> <p>Criança 5: Bebê feio por causa do cabelo dele.</p> <p>Criança 1: Eu percebi uma coisa que ninguém percebeu, a roupa e a pele dele são brancas. Só o cabelo é um pouco preto.</p> <p>Criança 7: Ele parece um velho, o cabelo parece branco.</p> <p>Criança 4: Eu acho que quando ele pegou os paus, ele está indo pra casa e esqueceu o tambor.</p> <p>Criança 1: Ele está todo branco, parece que estava no gelo.</p> <p>Criança 5: Ele parece que está com duas bocas, ali, olha, no olho.</p> <p>Criança 11: O piazinho colocou os pauzinhos aqui, na boca, e o outro apoiado nele. O tambor está embaixo, é para bater no tambor?</p>

	<p>Criança 3: Tá parecendo um homem com chupeta.</p> <p>Criança 1: Ele bateu tanto no tambor, tanto, que saiu uma chuva de cor, de tinta.</p> <p>Criança 4: Ele está ficando preto, e eu acho que a professora dele pediu para eles levarem instrumentos e ele vai ser um cantor de todos.</p> <p>Criança 2: A professora está dando novos instrumentos, para ele pintar o resto do corpo dele.</p> <p>Criança 11: Pode ser a mãe dele que está alcançando o instrumento, porque tem a mesma cor de pele do menino.</p> <p>Criança 9: As cores que antes eram azuis, agora são rosas e ele está andando com um tênis de lata.</p> <p>Criança 5: Ele agora não parece mais um menino, parece uma menina.</p> <p>Criança 4: A professora deu uma roupa pra ele vestir, porque na calça tinha pelo e agora ele cansou de correr.</p> <p>Criança 11: Não foi a professora que deu a roupa, porque na escola não tem roupa. Foi a mãe dele.</p> <p>Criança 1: Ele finalmente tirou a chupeta para dar um beijo na mão da mãe ou da avó, e agora usou uma roupa.</p> <p>Criança 2: Elas são duas irmãs e estão indo pro carnaval, por isso estão se vestindo igual.</p>
Intercultural e Intertextual	<p>Criança 2: Ele vai virar o Venom.</p> <p>Criança 5: Ele vai virar um homem preto. E também, está virando o Venom.</p> <p>Criança 2: Eu já sei de tudo, ele vai virar o batman.</p> <p>Criança 1: Eu já sei, as coisas ali em cima são de festa junina, e as cores azuis é porque ele está batendo no tambor e está saindo a música, as cores estão mostrando isso.</p> <p>Criança 2: Ele está indo para o carnaval para dançar.</p> <p>Criança 11: Por isso elas se pintaram de preto, porque vão para o carnaval.</p>
Referencial	<p>Criança 2: Benedito é o nome dessa criança, desse bebê.</p> <p>Criança 5: Esses negócios são de festa junina.</p> <p>Criança 11: Bebê está olhando para o tambor e parece que ele quer levar o tambor para casa.</p>

	<p>Criança 10: Ele está empurrando o tambor e está saindo bolinhas azuis.</p> <p>Criança 2: Ele deixou o tambor em pé. Eu sei porque têm essas bolinhas azuis, porque está saindo a tinta das flores e agora ele vai brincar de espadinha com as baquetas.</p> <p>Criança 1: Como uma criança vai segurar se ele está com uma chupeta.</p> <p>Criança 1: Eu acho que é um jogo, cada tambor que estourar, ganha uma cor.</p> <p>Criança 11: Eu acho que ele vai ficar todo preto.</p> <p>Criança 4: Sabe porquê a mão dele estava ficando preta, eu acho que ele está suando ou está passando tinta?</p> <p>Criança 10: A tinta está caindo na pele dele e ele está ficando preto, a cor azul cai nele, mas ele vai ficando preto.</p> <p>Criança 6: A cor azul das bolinhas está passando pela baqueta e, com isso, o menino ganha cor.</p> <p>Criança 2: Ele está se sujando com a tinta, ele se esfregou de novo só que agora no tambor, ele vai se sujar inteiro.</p> <p>Criança 5: Ele parece que está com duas bocas, ali, olha, no olho.</p> <p>Criança 4: O olho dele está um pouco fechado, eu acho que ele vai ser o cantor da cidade. E sabe outra coisa, ele não tem pais, porque não estão aparecendo ali.</p> <p>Criança 10: Ou é o pai dele que está dando esse outro instrumento.</p> <p>Criança 1: Você percebeu, que esse bebê é tão inteligente, mais inteligente que nós, porque ele sabe o que é esse instrumento.</p> <p>Criança 1: Eu acho que essas latas são para amarrar no pé.</p> <p>Criança 2: É uma menina, olha essa saia. É uma menina de cabelo curto.</p> <p>Criança 7: Mas ela é preta.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: A autoria própria, 2024

No município de São Miguel do Iguaçu, as crianças realizaram a mesma atividade de resposta leitora, que serão apresentadas por meio das categorias pessoal, referencial, intertextual e intercultural.

Quadro 2 - Respostas leitoras do livro *Benedito* no município de São Miguel do Iguçu

Categorias de análises das respostas leitoras	Respostas dos alunos
Pessoal	<p>Criança 14: Quando ele for mais velho vai aprender a bater no tambor.</p> <p>Criança 5: Parece que ele está levando uma roda de carro e as madeiras são as ferramentas para arrumar a roda.</p> <p>Criança 7: Parece um pula-pula e o preto parece o ferro.</p> <p>Criança 6: São imagens assustadoras, ele parece um fantasma.</p> <p>Criança 9: Ele parece um meme de um macaco batendo no tambor.</p> <p>Criança 5: Parece aqueles aviões, que fica alguém sinalizando, para o avião conseguir pousar.</p> <p>Criança 9: Está parecendo mal-assombrado, o menino está parecendo um fantasma.</p> <p>Criança 6: (Cochichando) Ele está ficando igual um leão.</p> <p>Criança 8: Ele parece uma pessoa mais velha chupando bico.</p> <p>Criança 5: Parece que ele está ficando louco, estão dando uma saia para ele usar.</p> <p>Ao ir para a figura 61 várias crianças começaram a rir.</p>
Intercultural e Intertextual	<p>Criança 14: Ele estava fazendo pra equilibrar e acho que ele está fazendo a sopa da bruxa, porque esse negócio azul é uma fumaça.</p> <p>Criança 6: Ele tá parecendo o Venom porque está ficando todo preto.</p> <p>Criança 9: Parece que o bebê está fazendo igual o Cristiano Ronaldo.</p> <p>Criança 8: Eu acho que ele é uma menina, porque está usando saia. Na capa parecia um menino, mas agora parece menina.</p>
Referencial	<p>Criança 5: Na capa têm as cores primárias.</p> <p>Criança 6: Parece uma madeira em cima do tambor.</p> <p>Criança 9: Parece um barquinho.</p> <p>Criança 7: Parece que os pauzinhos estão entrando no tambor.</p>

	<p>Criança 14: Parece que tem borboleta no tambor.</p> <p>Criança 12: O bebê está em pé.</p> <p>Criança 8: O bebê está com a chupeta na boca.</p> <p>Criança 5: Na capa o bebê está sentado e agora ele está em pé.</p> <p>Criança 9: Parece que o bebê cresceu, porque ele já está em pé, está maior do que o tambor.</p> <p>Criança 9: As bolinhas azuis parecem gotas de água, parece que está chovendo.</p> <p>Criança 7: Antes ele era preto e branco, agora está ficando moreno. E a varinha dele está desenhando essas bolinhas azuis.</p> <p>Criança 14: Com essa tinta fez ele mudar de cor.</p> <p>Criança 6: Parece que ele vai misturar as coisas e parece que está começando a ficar preto.</p> <p>Criança 8: A chupeta dele está caindo.</p> <p>Criança 12: Parece que ele está com sono, o olho dele está fechando.</p> <p>Criança 11: Ele está ficando todo preto.</p> <p>Criança 7: Agora têm bandeirinhas. Criança 7: Só ele está mudando de cor, a roupa e a chupeta continuam brancas.</p> <p>Criança 12: Tem uma mão alcançando um negócio para ele e ele está tentando pegar.</p> <p>Criança 7: Agora ele está vestindo a roupa que deram para ele.</p> <p>Criança 15: A mão que está alcançando a roupa, está com a mesma cor da manga que ela.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria, 2024

4.2.3. 3º Encontro

No terceiro encontro houve a apresentação da última obra literária, *Jacinto e Maria José*, iniciando pela capa e lendo o nome da obra. Ao analisarem a capa, os estudantes diziam o que estavam vendo e como percebiam essas personagens.

O livro foi apresentado aos poucos, para que cada um pudesse criar a própria história. Os estudantes puderam auxiliar na leitura da história. As respostas leitoras foram ouvidas, como também, foi percebido como os alunos trazem a experiência pessoal em relação às obras apresentadas.

O roteiro de perguntas foi criado, porém, foi pouco utilizado, uma vez que as crianças já estavam habituadas a ler e recontar a história. As perguntas eram: O que acontece nessa

história? Sabem que lugar é esse? O que acontece ao chegarem na comunidade? Como são as pessoas desse lugar? De que forma se vestem?

Após esse momento, foi conversado sobre as obras literárias apresentadas e os alunos foram instigados a pensar sobre qual o livro favorito, qual parte da história gostaram mais, para que no último encontro, produzissem uma resposta criativa para a síntese da experiência.

Primeiramente, descrevemos sobre as respostas leitoras do município de Medianeira.

Quadro 3 - Respostas leitoras do livro *Jacinto e Maria José*

Categorias de análises das respostas leitoras	Respostas dos alunos
Pessoal	<p>Criança 5: Eu tô achando muito estranho porque a cabeça está invertida, e tá misturado com a orelha do outro.</p> <p>Criança 4: Quando a gente vira o livro, parece um pato.</p> <p>Criança 9: O olho dele está virado para cá e o dela para lá. Parece que a cabeça dela foi martelada, porque está muito grande ou o cérebro dela é muito grande, porque ela é muito inteligente.</p> <p>Criança 4: Parece que ela tá grávida.</p> <p>Criança 4: Você já pensou que eles podem não ter pais?</p> <p>Criança 4: Acho que eles moram sozinhos ou em uma cabana.</p> <p>Criança 1: Parece que é uma praia.</p> <p>Criança 2: Eu acho que eles estão em uma pousada, e eles estão namorando também.</p> <p>Criança 1: Ele parece uma cobra, porque está se contorcendo na árvore, não está se segurando com as mãos, parece que está caindo.</p> <p>Criança 1: Você percebeu que todas as plantas estão dentro do vaso? E olha o tamanho desse vaso.</p> <p>Criança 2: Eles se fantasiaram de coco. Como o menino não conseguiu beber a água do coco, vai beber a água do rio.</p> <p>Criança 4: Eles quiseram escapar da onça e acharam um navio.</p> <p>Criança 2: Eles acharam um bote e um remo</p>

	<p>também, aí eles estão fugindo.</p> <p>Criança 9: É praticamente a família deles.</p> <p>Criança 1: Eles acharam os amigos deles pra jogar bola. Esse homem (que está sentado na porta), é o pai deles, e está brigando com alguém, com esse negócio na janela, bem embaixo, parece um cachorro.</p> <p>Criança 1: Você percebeu que é a mesma cor da casa deles? Eles deram a volta ao mundo para voltar no lugar em que eles estavam, porque a casa é a mesma.</p> <p>Criança 2: Eles abriram o coco pra beber água e comer, eles acharam uma casa para eles morarem e viverem felizes para sempre. E eles ainda não foram mortos pela onça.</p>
Intercultural e Intertextual	<p>Criança 10: Ela está segurando alguma coisa, parece que eles estão em uma areia descalços, são pretos.</p> <p>Criança 2: Eles estão catando coco, porque a parte branca de dentro do coco, dá para comer. E também para eles beberem e tacar na cabeça da onça, para quebrar o crânio dela.</p> <p>Criança 9: Isso daí é um coqueiro.</p> <p>Criança 9: E ali também está aparecendo a raiz da árvore, mas a raiz fica embaixo da terra.</p> <p>Criança 3: Parece que são gigantes com as pernas, mas são as árvores.</p> <p>Criança 8: Eles estão fugindo dos gigantes (árvores).</p> <p>Criança 1: Eles andaram, andaram, andaram e chegaram em terra firme. A terra é estranha e as folhas são mais firmes.</p> <p>Criança 3: Esse homem (na janela), parece um bicho mesmo, porque eu nunca vi pessoas com esse cabelo. E as casas são diferentes, as listras.</p> <p>Criança 8: Parece um cavalo (na janela).</p> <p>Criança 2: Eles acharam uma vila e as pessoas são todas africanas, negras.</p>
Referencial	<p>Criança 9: Ela correu da onça, ela o deixou para trás. Daí a onça está correndo atrás dele, ela está com o coco e ele também, porque não tacaram na onça.</p> <p>Criança 4: Eu acho que é a mãe deles (mulher de vestido rosa), o pai (homem sentado na porta) e os filhos, na janela tem um bicho, dois bichos. E um</p>

	<p>homem olhando (na janela), parece que está espiando conversas.</p> <p>Criança 1: Eles acharam a cidade.</p> <p>Criança 1: Eles estão andando, andando. Acho que sei o que vai acontecer no final.</p> <p>Criança 3: Acho que antes foi só impressão minha, porque está escurecendo agora.</p> <p>Criança 4: Eles ficaram felizes para sempre.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autoria própria, 2024

No município de São Miguel do Iguaçu, destacamos algumas respostas leitoras em relação ao livro *Jacinto e Maria José*.

Quadro 4 - Respostas leitoras do livro *Jacinto e Maria José* no município de São Miguel do Iguaçu

Categorias de análises das respostas leitoras	Respostas dos alunos
Pessoal	<p>Criança 14: Parece um macaco pegando coco.</p> <p>Criança 13: Eles estavam brincando na frente da casa de pega-pega.</p>
Intercultural e Intertextual	<p>Criança 7: Estão de pé no chão e parece que a menina tem um legume na mão.</p> <p>Criança 5: Tem uma palmeira gorda.</p> <p>Criança 14: A casa deles parece a casa dos índios.</p> <p>Criança 6: Parece a África, porque a onça mora na árvore, mas não é uma onça, é um leopardo. Por que essas árvores são esquisitas?</p> <p>Criança 6: Eles conseguiram fugir de barco e o leopardo desapareceu.</p> <p>Criança 4: Tem uma coisa lá em cima que parece o bicho-papão.</p>
Referencial	<p>Criança 4: Que assustador!</p> <p>Mediador: Por que?</p> <p>Criança 4: Porque são pretos, eles estão sem boca.</p> <p>Criança 9: É engraçado porque um é calvo e outro é cabeludo.</p> <p>Criança 13: Eles são iguais porque são morenos.</p>

Fonte: Autoria própria, 2024

O momento foi iniciado realizando uma roda de conversa, para que os alunos pudessem falar o que lembravam dos momentos literários e das obras, como: a que mais gostou, o que mais chamou atenção, as diferenças entre elas.

Os alunos produziram um desenho no jornal sobre uma das obras literárias vistas nos encontros. Depois, recortaram os desenhos feitos e colaram em um papel cartão preto. Essa atividade foi planejada para permitir que os alunos expressassem suas preferências em relação aos livros *Benedito* e *Jacinto e Maria José*, através do desenho, com o objetivo de destacar a importância dos livros ilustrados. Dado que os livros utilizados foram de imagem, a atividade também se concentrou na representação visual desses livros. A atividade seguiu esse modelo:



Figura 13 - Modelo de atividade proposta

A atividade seguiu um modelo previamente estabelecido, garantindo que não houvesse influência na representação feita pelos alunos.

4.2.5. Fotografias dos encontros

A seguir, as fotografias possuem relação com os livros trabalhados na dissertação. Nas imagens abaixo foi apresentado o livro *Benedito* aos alunos do município de Medianeira.



Foto 1 - Apresentação do livro *Benedito* - Município de Medianeira

As fotografias abaixo são do momento da apresentação do livro *Benedito*, na escola de São Miguel do Iguaçu.



Foto 2 - Apresentação do livro *Benedito*



A fotografia abaixo refere-se à apresentação do livro *Jacinto e Maria José*, no município de Medianeira.



Foto 3 - Apresentação do livro *Jacinto e Maria José*

A foto abaixo é da apresentação do livro *Jacinto e Maria José*, na escola municipal de São Miguel do Iguçu.



Foto 4 - Apresentação do livro *Jacinto e Maria José*

No último encontro, os alunos produziram uma representação visual do livro que mais gostaram. Depois, os estudantes comentaram sobre o desenho feito e sobre os quatro encontros que tiveram. As fotografias abaixo retratam a realização da atividade na escola municipal de Medianeira.



Foto 5 - Atividade sobre um dos livros



Foto 6 - Produções dos alunos sobre o livro que mais gostaram

A maioria dos alunos lembrou e gostou mais do livro *Jacinto e Maria José*, pela representação deles na capa e no barco. Algumas crianças gostaram do livro *Benedito*, com a representação do tambor e o menino com a saia.

As fotografias abaixo retratam a realização da atividade no município de São Miguel do Iguçu.



Foto 7 - Atividade sobre um dos livros

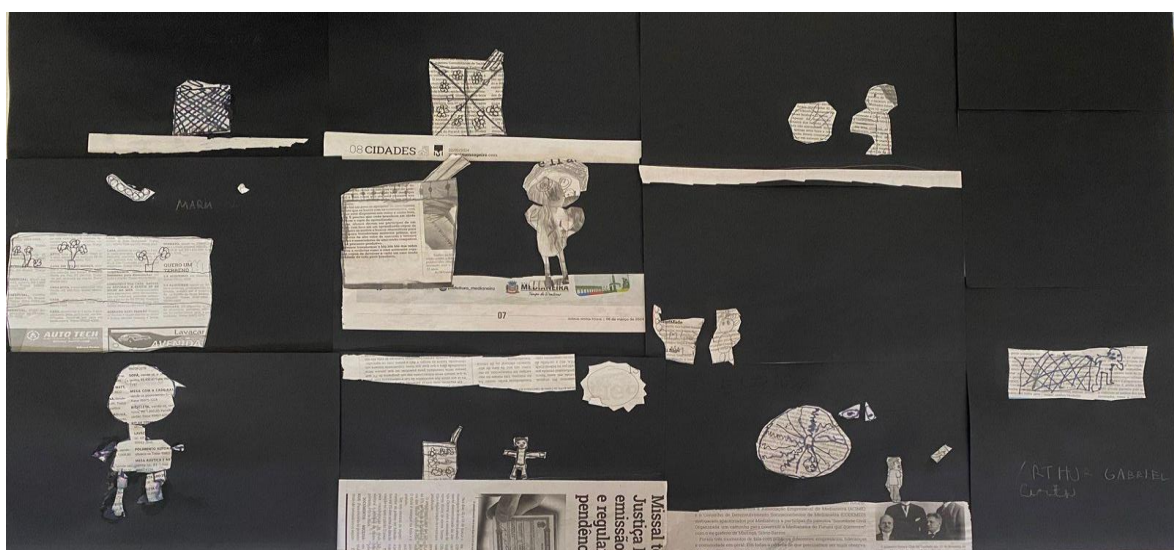
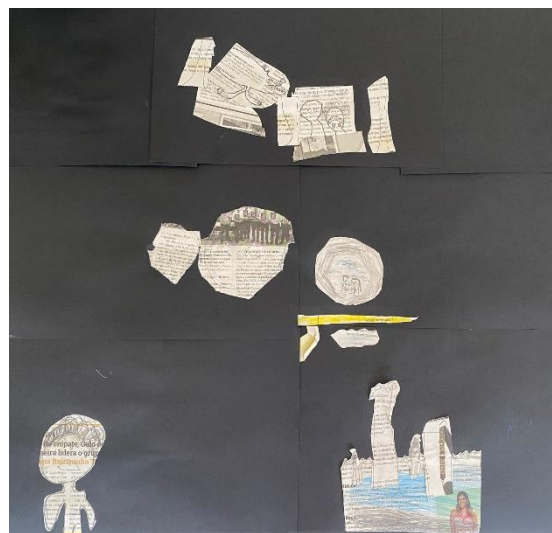


Foto 8 - Produções dos alunos sobre o livro que mais gostaram

O livro que a maioria dos alunos lembrou e gostou foi *Benedito*, sendo representado

pelo tambor colorido e florido, e pela representação do menino. Por segundo, *Jacinto e Maria José*, com a representação dos dois na capa, a vegetação e eles no barco.

5. ANÁLISE DAS RESPOSTAS LEITORAS E REFLEXÕES SOBRE O RACISMO

Neste capítulo, apresentamos a análise das respostas leitoras, selecionadas por categorias — pessoal, referencial, intercultural e intertextual — conforme exposto no quadro do capítulo anterior, e por evidenciarem manifestações de racismo. Em seguida, realizamos uma comparação entre os dois municípios, Medianeira e São Miguel do Iguaçu. Por fim, destacamos a importância de implementar práticas antirracistas no ambiente escolar.

5.1. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O RACISMO NAS NARRATIVAS

5.1.1 Livro *Benedito*- Município de Medianeira

Na categoria pessoal, a criança, ao ler uma obra literária, estabelece conexões com a própria vida. No livro *Benedito*, os estudantes iniciam descrevendo o menino e suas características. “Criança 1: O bebê é muito grande e um cabelo encaracolado, tem o tambor também”. Nesse momento, a criança percebe que *Benedito* é maior que o tambor e descreve características físicas, colocando em evidência o cabelo crespo. Ao destacar essa característica do cabelo, outra criança retrata: “Criança 5: Bebê feio por causa do cabelo dele” e outra cita: “Criança 1: Eu percebi uma coisa que ninguém percebeu, a roupa e a pele dele são brancas. Só o cabelo é um pouco preto”. A cor e a textura do cabelo parecem ter chamado mais atenção do que outros aspectos da imagem, levando a comparações e interpretações diversas. Assim, a próxima criança diz “Criança 7: Ele parece um velho, o cabelo parece branco”, e, ao longo da história, outra criança relaciona a imagem de *Benedito* a uma pessoa mais velha que utiliza chupeta: “Criança 3: Tá parecendo um homem com chupeta”. Na categoria pessoal, pode ser associado aos diferentes grupos étnicos, em que o cabelo crespo é alvo de discriminações ou comentários negativos. Conforme afirma Cida Bento (2022):

O cabelo volumoso, indisciplinado, pode evidenciar uma provocação para outro jeito de ser no mundo ou, quem sabe, para uma concepção plural das possibilidades de estar no mundo. De qualquer forma, reflete um perfil menos responsivo a um estereótipo de “boa aparência”, eurocêntrico e engessado (BENTO, 2022, p. 107, aspas da autora).

Essa análise destaca como características físicas podem se tornar centrais na interação das crianças com a literatura, revelando preconceitos ou percepções já

internalizadas. Ao destacar as características físicas de Benedito, como a cor, é feita uma comparação com o gelo “Criança 4: Ele está todo branco, parece que estava no gelo”. Quando o menino sorri, os olhos aparecem praticamente fechados; “Criança 5: Ele parece que está com duas bocas, ali, olha, no olho”. Além da boca de Benedito, a criança pensou que os olhos também eram bocas. Em relação a essas características,

O estudante, ao observar Benedito com a baqueta na mão, cita “Criança 4: Eu acho que quando ele pegou os paus, ele está indo para casa e esqueceu o tambor”, essa observação sugere uma leitura baseada no cotidiano, em que é comum as pessoas esquecerem objetos em diferentes lugares.

Quando Benedito fica brincando com as baquetas, uma criança questiona se é para utilizá-las no tambor: "Criança 11: O piazinho colocou os pauzinhos aqui, na boca, e o outro apoiado nele. O tambor está embaixo, é para bater no tambor?". Essa pergunta revela a tentativa da criança de fazer conexões entre os objetos presentes na imagem, associando a baqueta ao tambor de forma intuitiva, a partir de sua experiência com instrumentos musicais e suas funções. A fala da Criança 1, "Ele bateu tanto no tambor, tanto, que saiu uma chuva de cor, de tinta", revela uma visão criativa da criança, que não apenas entende a função do tambor, mas o associa a um efeito visual, imaginando que o som gera uma "chuva" de cores. Essa associação demonstra como a criança expande sua percepção, ligando o ritmo a uma experiência sensorial e estética que vai além da funcionalidade do instrumento.

As falas dos alunos "Criança 4: Ele está ficando preto, e eu acho que a professora dele pediu para eles levarem instrumentos e ele vai ser um cantor de todos", "Criança 2: A professora está dando novos instrumentos, para ele pintar o resto do corpo dele" e "Criança 11: Pode ser a mãe dele que está alcançando o instrumento, porque tem a mesma cor de pele do menino" indicam tentativas das crianças de conectar os elementos da imagem com suas vivências e percepções. A primeira e segunda fala associam os instrumentos musicais à escola e sugerem uma interação com a cor do corpo de Benedito de forma criativa. Já a fala da Criança 11, ao fazer a relação de cor de pele entre Benedito e a figura que lhe entrega o instrumento, revela uma percepção de pertencimento e proximidade, refletindo como as crianças podem vincular a cor como um marcador de identidade e ligação familiar.

Posteriormente, as crianças voltam a relacionar com a professora. As falas das crianças refletem diferentes interpretações sobre o cuidado e as responsabilidades, conforme suas vivências. A Criança 4 diz: "A professora deu uma roupa pra ele vestir, porque na calça tinha pelo e agora ele cansou de correr", associando a professora ao ato de vestir Benedito, possivelmente vinculando a imagem ao cuidado que ela ofereceria aos

alunos. Já a Criança 11 responde: "Não foi a professora que deu a roupa, porque na escola não tem roupa. Foi a mãe dele", corrigindo a interpretação da colega e trazendo para o contexto familiar, onde ela reconhece que a mãe é quem geralmente realiza esse tipo de cuidado. Conforme Cavalleiro (2012):

Numa relação dialética homem/ sociedade, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída anteriormente à sua existência. Assim, interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social (CAVALLEIRO, 2012, p. 16).

A partir dessa compreensão, as interpretações sobre Benedito vão além do cuidado, entrando em questões de identidade e transformação. A Criança 9 observa: "As cores que antes eram azuis, agora são rosas e ele está andando com um tênis de lata", sugerindo uma mudança de papel ou identidade, associando as cores a uma transição simbólica. A Criança 5, ao dizer "Ele agora não parece mais um menino, parece uma menina", reforça essa ideia de mudança na percepção de Benedito, evidenciando uma alteração na forma como ele é visto pelas crianças.

Já a Criança 1 propõe um amadurecimento ou crescimento com a frase: "Ele finalmente tirou a chupeta para dar um beijo na mão da mãe ou da avó, e agora usou uma roupa", indicando uma evolução no personagem. Por fim, a Criança 2 afirma: "Elas são duas irmãs e estão indo pro carnaval, por isso estão se vestindo igual", conectando a transformação a uma prática social compartilhada, como o carnaval. As duas falas apresentam o contexto familiar, ao destacar sobre a mãe, avó e irmã.

Na categoria intercultural e intertextual, a criança faz relação com personagens conhecidos: "Criança 2: Ele vai virar o Venom" e "Criança 5: Ele vai virar um homem preto. E também, está virando o Venom". O Venom é um personagem dos quadrinhos da Marvel, um simbiote alienígena que se funde a um hospedeiro humano, cobrindo-o com uma substância negra e concedendo-lhe novos poderes. Além dessa referência, outra criança menciona: "Criança 2: Eu já sei de tudo, ele vai virar o Batman", personagem icônico da DC Comics, conhecido por seu traje predominantemente preto e sua identidade sombria. É possível notar que as crianças identificam a cor preta da fantasia desses personagens e a ideia de transformação, mas sem associá-los a personagens negros. Ou seja, há um apagamento da representatividade negra nas histórias, já que a cor preta é relacionada a esses personagens ficcionais, mas não à identidade racial.

A fala da Criança 1 também sugere uma associação entre os elementos visuais da imagem e festividades populares. Ao afirmar: "Eu já sei, as coisas ali em cima são de festa

junina, e as cores azuis é porque ele está batendo no tambor e está saindo a música, as cores estão mostrando isso", a criança vincula a cena ao seu próprio repertório cultural, reconhecendo símbolos que remetem às celebrações juninas. Essa conexão pode estar relacionada ao uso de bandeirinhas e à musicalidade presente nessas festas, nas quais os instrumentos desempenham um papel essencial.

Posteriormente, a criança fala: "Criança 2: Ele está indo para o carnaval para dançar" e outra complementa "Criança 11: Por isso elas se pintaram de preto, porque vão para o carnaval", relacionando a cor de pele com a festividade que conhecem. No entanto, essas crianças não estão familiarizadas com a manifestação cultural representada no livro, o Congado, e acabam alterando essa festividade para algo mais próximo do seu próprio contexto social, como o carnaval e a festa junina. Essa fala pode ser relacionada ao conceito de *blackface*, uma prática que envolvia pessoas brancas pintando seus rostos de preto para realizar performances racistas e caricaturais, reduzindo a identidade negra a estereótipos exagerados e ao carnaval, manifestação cultural do país, mas fortemente marcada pelas tradições afrobrasileiras.

Segundo uma entrevista com o professor Juarez Xavier, publicada por Luís Ricardo da Silva no G1, em 2022, o *blackface* surgiu no século XIX, quando negros foram impedidos de atuar nos palcos, levando pessoas brancas a se fantasiar para representar essas figuras de forma estigmatizada. No Brasil, essa prática se popularizou no carnaval, com pessoas brancas se fantasiando de índio ou de "nega maluca". Essa apropriação distorce a identidade cultural, reduzindo-a a uma caricatura, sem o devido respeito ao seu verdadeiro significado.

Na categoria referencial, as crianças vão dando pistas sobre o que compreenderam a partir daquilo que estão visualizando. A Criança 2 diz: "Benedito é o nome dessa criança, desse bebê", demonstrando que conseguiu associar o nome ao personagem ao lê-lo na capa do livro. Ao observar a imagem, outra criança identifica elementos visuais característicos de uma festividade: Criança 5 afirma: "Esses negócios são de festa junina", referindo-se às bandeirinhas presentes na ilustração. Já a Criança 11 observa o tambor, instrumento presente em diversas manifestações culturais, e faz uma interpretação baseada em seu repertório: "Bebê está olhando para o tambor e parece que ele quer levar o tambor para casa". Essa associação pode estar ligada ao reconhecimento do tambor em festas populares conhecidas pelas crianças, como o carnaval.

A Criança 10 descreve a ação do personagem de forma objetiva: "Ele está empurrando o tambor e está saindo bolinhas azuis", percebendo o movimento e os elementos gráficos representados na ilustração. Criança 2 amplia essa ideia ao sugerir uma

justificativa para as bolinhas azuis: "Ele deixou o tambor em pé. Eu sei porque têm essas bolinhas azuis, porque está saindo a tinta das flores e agora ele vai brincar de espadinha com as baquetas", conectando a cena a uma brincadeira. Já a Criança 1 levanta um questionamento sobre a possibilidade da ação: "Como uma criança vai segurar se ele está com uma chupeta?", atentando-se aos desafios físicos da cena representada. Em seguida, a mesma criança cria uma nova interpretação ao associar o tambor a uma dinâmica de jogo: "Eu acho que é um jogo, cada tambor que estourar, ganha uma cor".

Posteriormente, observam a cor da pele, que vai alterando-se, tornando-se preta. "Criança 4: Sabe por que a mão dele estava ficando preta, eu acho que ele está suando ou está passando tinta?". Aqui a criança não consegue compreender como ele está ficando com a pele preta, e outra já destaca que vai ficar todo preto: "Criança 11: Eu acho que ele vai ficar todo preto". Uma das crianças destaca que ele está ficando preto por causa das bolinhas azuis, podendo relacionar que está se reconhecendo na batida do tambor, "Criança 10: A tinta está caindo na pele dele e ele está ficando preto, a cor azul cai nele, mas ele vai ficando preto". Também percebe a relação que a baqueta tem com o tambor, transformando a cor da pele. "Criança 6: A cor azul das bolinhas está passando pela baqueta e, com isso, o menino ganha cor".

No decorrer da história, as crianças tentam descobrir como Benedito ficou preto, supondo, principalmente, que encostando na baqueta ou no tambor, ele mudava de cor. "Criança 2: Ele está se sujando com a tinta, ele se esfregou de novo só que agora no tambor, ele vai se sujar inteiro". Segundo Souza (2021), o negro muitas vezes é visto como uma construção alheia à sua própria essência, condicionado por discursos que o associam a elementos externos, reforçando uma visão alienante e desumanizadora.

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegura o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (SOUZA, 2021, p. 115).

Nesse sentido, as percepções das crianças oferecem importantes oportunidades educativas ao longo do ano para questionar estereótipos e trabalhar com diversas narrativas que afirmem a dignidade e a riqueza cultural da negritude.

Criança 4 observa as características físicas de Benedito e sugere que ele será o cantor da cidade, além de estranhar a ausência dos pais, já que, por ser um bebê, esperava a presença de um adulto na cena: "O olho dele está um pouco fechado, eu acho que ele vai ser o cantor da cidade. E sabe outra coisa, ele não tem pais, porque não estão

aparecendo ali." Essa observação mostra a tentativa das crianças de preencher lacunas e atribuir um papel ao personagem com base no que conhecem. Criança 10, por sua vez, sugere uma relação mais familiar, imaginando que o pai de Benedito poderia estar lhe dando o instrumento: "Ou é o pai dele que está dando esse outro instrumento." Já Criança 1 se impressiona com a inteligência do bebê: "Você percebeu, que esse bebê é tão inteligente, mais inteligente que nós, porque ele sabe o que é esse instrumento." Aqui, a criança associa o conhecimento de Benedito à sua própria noção de inteligência. Na sequência, a mesma criança comenta sobre as latas: "Eu acho que essas latas são para amarrar no pé." Essa fala sugere uma possível associação com práticas culturais ou brincadeiras tradicionais que fazem parte do seu repertório.

Essas observações revelam como as crianças interpretam o mundo ao seu redor a partir de seus próprios conhecimentos, valores e vivências. A reação à inteligência do bebê reflete um processo de comparação com o que elas consideram familiar, no caso, o conhecimento dos instrumentos. A ausência da Gunga em seu contexto e a forma como elas atribuem inteligência ao bebê destacam a influência de sua realidade social e cultural nas interpretações que fazem. Isso se alinha ao que Cavalleiro (2012) descreve sobre a interiorização de valores e conhecimentos a partir do grupo social em que as crianças estão inseridas.

Depois, alguns começam a ficar confusos, se é uma menina ou um menino, "Criança 2: É uma menina, olha essa saia. É uma menina de cabelo curto", pois no meio em que estão inseridos, quem usa saia, geralmente, são as meninas. Juntamente com essa fala, outra criança cita "Criança 7: Mas ela é preta", alterando até o pronome de ele para ela. De acordo com Munanga (2003):

Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais (MUNANGA, 2003, p. 15).

No Brasil, um país caracterizado por sua diversidade, essas interações revelam não apenas a riqueza do pluralismo de identidades, mas também como as categorias de gênero e raça são frequentemente marcadas por construções sociais enraizadas.

"O rompimento com o modelo branco europeu surge como um meio para o conhecimento da realidade cultural brasileira e para a valorização da nossa história" (CABRAL, MARTINHAGO, CAROLA, 2018, p. 22). Ao relacionarem com as questões étnico-raciais, as crianças retratam sobre culturas diferentes como a festa junina e o

carnaval, ou seja, festas populares, e refletem suas próprias experiências e entendimento sobre a diversidade. Embora ambas as festas tenham influências europeias, elas foram amplamente construídas e reinterpretadas ao longo do tempo por diversas comunidades brasileiras, incluindo as comunidades negras, indígenas e populares, tornando-se profundamente representativas da diversidade cultural do Brasil, com danças, músicas e comidas que remetem à cultura afro-brasileira.

As falas das crianças revelam como suas referências culturais estão fortemente ligadas ao que conhecem em seu cotidiano. O carnaval e a festa junina surgem como festas tradicionais mencionadas, evidenciando a ausência de contato com outras manifestações culturais, como o Congado, apresentado no livro. Dessa forma, a obra assume um papel educativo, ampliando o repertório das crianças e ensinando que há diversas formas de festividades tradicionais além das que fazem parte de seu universo. Além disso, as crianças frequentemente associam as cenas à presença da família e da escola, mencionando pais, mães e professoras, o que demonstra como sua percepção é estruturada a partir de suas vivências e do meio em que estão inseridas, reforçando o papel dessas figuras como referências centrais na construção de significado sobre o mundo ao seu redor.

5.1.2 Livro *Benedito*- Município de São Miguel do Iguçu

Na categoria pessoal, as falas das crianças revelam como elas interpretam a imagem a partir de suas experiências e referências cotidianas. A Criança 14 relaciona o tambor ao aprendizado ao longo da vida: “Quando ele for mais velho vai aprender a bater no tambor”, indicando que vê essa prática como algo que se desenvolve com o tempo. Já a Criança 5 faz uma conexão com o universo mecânico, enxergando no tambor a forma de uma roda de carro e nas baquetas ferramentas para consertá-la: “Parece que ele está levando uma roda de carro e as madeiras são as ferramentas para arrumar a roda”. A Criança 7, por sua vez, estabelece uma relação com brinquedos, comparando a imagem com um pula-pula e associando a cor preta ao ferro: “Parece um pula-pula e o preto parece o ferro”.

Em outro momento, a Criança 5 também faz uma analogia ao contexto da aviação: “Parece aqueles aviões, que fica alguém sinalizando, para o avião conseguir pousar”, sugerindo que a posição das baquetas na imagem lembra os gestos feitos por sinalizadores de pista.

Ao observar a imagem vazada, as crianças expressam estranhamento e associam a figura de *Benedito* a elementos assustadores. A Criança 9 comenta: “Está parecendo mal-assombrado, o menino está parecendo um fantasma”, enquanto a Criança 6 reforça essa percepção ao dizer: “São imagens assustadoras, ele parece um fantasma”. Essa

interpretação sugere que a falta de contornos definidos na imagem provoca inquietação. Em seguida, a Criança 9 estabelece outra associação, dessa vez com um meme popular: “Ele parece um meme de um macaco batendo no tambor”, comparando Benedito à figura do macaco. Essa comparação evoca uma representação histórica e profundamente racista, que associa os negros à figura do macaco, reforçando estereótipos desumanizadores. Segundo Souza (2021):

A representação do negro como elo entre o macaco e o homem branco é uma das falas míticas mais significativas de uma visão que reduz e cristaliza à instância biológica. Essa representação exclui a entrada do negro na cadeia dos significantes, único lugar de onde é possível compartilhar do mundo simbólico e passar da biologia à história (SOUZA, 2021, p. 57).

Ao fazer essa comparação com o macaco, a criança, mesmo que inconscientemente, reproduz um estereótipo racial profundamente enraizado na cultura brasileira, que continua a marginalizar as identidades negras. Esse tipo de representação reforça a ideia de inferioridade e subordinação, mantendo a figura do negro associada à animalização. Como também, no momento em que a criança 6 diz cochichando para o colega “Ele está ficando igual um leão.”

A questão dos papéis de gênero também se manifesta nas falas. A Criança 5 expressa desconforto ao ver Benedito com uma saia, dizendo: “Parece que ele está ficando louco, estão dando uma saia para ele usar”. Isso revela como as normas e expectativas de gênero estão internalizadas desde a infância. O riso coletivo ao ver a figura 61 também reforça o fato de que um menino usando saia ainda gera um estranhamento.

Na categoria intertextual e intercultural, as falas das crianças revelam como elas associam o que veem a elementos da cultura popular e suas experiências cotidianas. A Criança 14, ao observar o tambor e as bolinhas azuis, faz uma analogia com a magia, dizendo: “Ele estava fazendo pra equilibrar e acho que está fazendo a sopa da bruxa, porque esses negócios azuis são uma fumaça.” Esse tipo de associação mostra como elas interpretam o cenário com referências externas. A Criança 6 também estabelece uma relação com personagens conhecidos, comparando Benedito ao Venom, dizendo: “Ele tá parecendo o Venom porque está ficando todo preto”. Essa comparação reflete como as crianças, ao verem mudanças de cor ou transformação, recorrem a personagens que conhecem para comparar. Além disso, a Criança 9 traz um elemento esportivo, associando a cena à comemoração de Cristiano Ronaldo após marcar um gol: “Parece que o bebê está fazendo igual o Cristiano Ronaldo”.

Ainda, a Criança 8 se mostra confusa com o vestuário de Benedito, associando a

saia ao gênero feminino: "Eu acho que ele é uma menina, porque está usando saia. Na capa parecia um menino, mas agora parece menina." Essa observação revela como as normas de gênero influenciam a maneira como as crianças interpretam a imagem e as vestimentas.

Essas reações não são apenas reações individuais, mas sim reflexos de estruturas sociais que impõem e reforçam papéis de gênero, muitas vezes limitando a expressão das crianças. Conforme Cida Bento (2022), "A relação da diversidade não faz sentido, pois a questão de raça e gênero são estruturantes no quadro de desigualdades brasileiras e a diversidade não pode servir para relativizar" (p. 104). Ao tratar questões de gênero e raça apenas como diversidade, corre-se o risco de reduzir essas questões a meras diferenças superficiais, sem considerar as profundas desigualdades históricas e estruturais que as sustentam. As raízes da desigualdade, como o racismo e o sexismo, são construídas ao longo do tempo e se manifestam de maneiras que afetam as oportunidades e a qualidade de vida de diferentes grupos.

Na categoria referencial, as crianças fazem observações detalhadas e tentam relacionar o que veem com referências do seu próprio universo. A Criança 5 observa as cores da capa, destacando que são cores primárias: "Na capa têm as cores primárias." Essa identificação das cores mostra o reconhecimento das cores básicas no contexto visual. Em relação ao tambor, as crianças apresentam diferentes interpretações sobre os elementos da imagem: a Criança 6 percebe a baqueta como uma madeira em cima do tambor: "Parece uma madeira em cima do tambor." A Criança 9, por sua vez, associa a forma do tambor a um barquinho: "Parece um barquinho." A Criança 7 observa um movimento mais dinâmico, sugerindo que as baquetas estão interagindo com o tambor: "Parece que os pauzinhos estão entrando no tambor." Já a Criança 14, faz uma associação com a presença de uma borboleta, ao relacionar com o colorido presente no tambor: "Parece que tem borboleta no tambor."

As falas das crianças indicam uma percepção de crescimento e transformação do personagem ao longo da imagem. A Criança 12 observa que "O bebê está em pé", destacando uma mudança na posição do bebê em relação à imagem anterior. A Criança 8 complementa essa observação, ressaltando que ele ainda mantém a chupeta, um sinal de sua infância. A Criança 5 faz uma comparação com a capa, notando que, na capa, o bebê estava sentado, e agora está em pé, mostrando um possível desenvolvimento do personagem: "Na capa o bebê está sentado e agora ele está em pé." Já a Criança 9 percebe essa mudança como um sinal de crescimento, sugerindo que o bebê ficou maior do que o tambor e, portanto, cresceu: "Parece que o bebê cresceu, porque ele já está em pé, está

maior do que o tambor.” Essas falas revelam como as crianças associam o crescimento físico à mudança de postura e tamanho.

As observações das crianças mostram como elas interpretam a mudança visual do personagem ao longo da história, especialmente em relação à cor da pele de Bedito. A Criança 9 faz uma comparação com a chuva ao descrever as bolinhas azuis: “As bolinhas azuis parecem gotas de água, parece que está chovendo”, o que revela uma associação com fenômenos naturais que elas conhecem.

Ao perceber a mudança no tom de pele do personagem, a Criança 7 observa, “Antes ele era preto e branco, agora está ficando moreno. E a varinha dele está desenhando essas bolinhas azuis”. O termo “moreno” é utilizado para descrever a mudança no tom de pele, o que pode refletir uma tentativa de evitar o uso do termo “preto” ou indicar uma confusão em relação à identidade racial. Segundo Neusa Santos Souza (2021, p. 115), “Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o veredito impossível – desejo do Outro – de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social”. Esse comportamento pode ser interpretado como um reflexo da estrutura racial da sociedade, na qual a branquitude é percebida como um ideal e a negritude frequentemente invisibilizada ou suavizada por meio de eufemismos. A escolha do termo “moreno”, nesse contexto, evidencia como, desde cedo, as crianças internalizam categorias raciais que buscam atenuar ou evitar o enfrentamento direto com a negritude, influenciadas pelas mensagens culturais e sociais presentes em seu entorno.

Outra criança faz referência a que a tinta azul está fazendo com que ele mude de cor, podendo fazer relação com a batida do Congado, “Criança 14: Com essa tinta fez ele mudar de cor” e “Criança 6: Parece que ele vai misturar as coisas e parece que está começando a ficar preto”. No processo de mudança de cor, uma criança percebe que a chupeta está caindo da boca “Criança 6: A chupeta dele está caindo”. Posteriormente, percebem que mudou totalmente sua cor “Criança 11: Ele está ficando todo preto”. Uma das crianças percebe que apenas o menino ficou com a pele preta, mas a chupeta e a roupa permanecem na cor branca “Criança 7: Só ele está mudando de cor, a roupa e a chupeta continuam brancas”.

Quando aparece a mão de uma pessoa, a criança fala “Criança 12: Tem uma mão alcançando um negócio para ele e ele está tentando pegar”. A roupa que anteriormente havia sido alcançada por uma mão preta, agora serviu de vestimenta para Bedito: “Criança 7: Agora ele está vestindo a roupa que deram para ele”, e notam que quem estava alcançando a roupa, está vestindo uma blusa da mesma cor: “Criança 15: A mão que está

alcançando a roupa, está com a mesma cor da manga que ela.”

A criança faz uma associação imediata das bandeirinhas com a festa junina, uma festividade popular em seu contexto cultural: “Criança 7: Agora têm bandeirinhas”. Essa conexão reflete o conhecimento da criança sobre as celebrações que ela vivencia em seu ambiente, mas também revela uma falta de reconhecimento sobre outras manifestações culturais, como o Congado, presente na história. Como a festa junina é uma parte integrante do cotidiano da criança, ela consegue identificar facilmente as bandeirinhas e associá-las ao contexto festivo com o qual está familiarizada. Segundo Carneiro (2011):

Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual é fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2011, p. 92-93).

É possível relacionar essa dinâmica com as falas das crianças, que reconhecem manifestações culturais do próprio meio.

Durante a leitura, as crianças se concentraram principalmente em fazer um jogo de adivinhação, baseando suas interpretações nas imagens e no que viam, mas com pouca profundidade interpretativa. A maioria das associações feitas pelas crianças foi de ordem referencial, ligando o que observavam diretamente ao que conheciam de forma concreta. Em poucas ocasiões, as crianças se distanciaram do texto ou buscaram explorar significados mais complexos. Além disso, não houve menção significativa à presença de elementos culturais como o carnaval ou à figura da família, que estavam mais presentes nas discussões anteriores. O foco maior foi, portanto, na observação direta e nas associações mais simples, limitando a leitura a um entendimento imediato e mais superficial do material apresentado.

5.1.3 Livro *Jacinto e Maria José*– Município de Medianeira

Na categoria pessoal, as falas das crianças refletem interpretações a partir de suas percepções individuais sobre a capa do livro. A Criança 5 diz: “Eu tô achando muito estranho porque a cabeça está invertida, e tá misturado com a orelha do outro”, o que demonstra uma tentativa de entender a proporção e a relação entre as partes do corpo. A Criança 4 comenta: “Quando a gente vira o livro, parece um pato”, mostrando uma visão criativa e associativa. A Criança 9, ao notar que os olhos estão em direções opostas, diz:

“O olho dele está virado para cá e o dela para lá. Parece que a cabeça dela foi martelada, porque está muito grande ou o cérebro dela é muito grande, porque ela é muito inteligente”, fazendo uma associação com inteligência, refletindo uma ideia de que cabeças maiores são sinais de maior capacidade intelectual, atribuindo à personagem uma percepção de inteligência.

Nas primeiras páginas, ao observar a menina, a Criança 4 diz: “Parece que ela tá grávida”, demonstrando uma interpretação baseada nas características físicas da personagem. A mesma criança também reflete sobre a situação dos personagens, questionando: “Você já pensou que eles podem não ter pais?”. Esse questionamento revela uma tentativa de entender a dinâmica da história, considerando a ausência de figuras adultas. Em seguida, ela sugere uma explicação, afirmando: “Acho que eles moram sozinhos ou em uma cabana”, como uma possível solução para a ausência de pais.

Quanto à coloração do ambiente, a Criança 1 observa: “Parece que é uma praia”, sugerindo uma associação com um cenário costeiro. Já a Criança 2 imagina um contexto mais específico, dizendo: “Eu acho que eles estão em uma pousada, e eles estão namorando também”. Essa interpretação vai além do visual, adicionando uma história sobre o relacionamento dos personagens. Além disso, ao notar as plantas nos vasos grandes, a Criança 1 chama a atenção para os detalhes do cenário, questionando: “Você percebeu que todas as plantas estão dentro do vaso? E olha o tamanho desse vaso”, mostrando um olhar atento e curioso sobre os elementos ao redor.

A comparação feita pela Criança 1, ao dizer que o menino “parece uma cobra, porque está se contorcendo na árvore, não está se segurando com as mãos, parece que está caindo”, pode ser interpretada de diferentes maneiras. A referência à cobra, um animal frequentemente associado à ideia de astúcia ou perigo, pode refletir estereótipos culturais enraizados, que, historicamente, associam características físicas ou comportamentais de pessoas negras a certos animais, em um processo de desumanização. No contexto de um menino negro, essa comparação com uma cobra pode ser uma manifestação inconsciente de estigmas raciais que são transmitidos socialmente.

Ao encontrarem o rio, a Criança 2 diz: “Eles se fantasiaram de coco. Como o menino não conseguiu beber a água do coco, vai beber a água do rio”, fazendo uma associação com o coco que o menino está segurando e o rio que eles estão se aproximando. A Criança 4 adiciona: “Eles quiseram escapar da onça e acharam um navio”, sugerindo uma fuga dos personagens. A Criança 2 continua: “Eles acharam um bote e um remo também, aí eles estão fugindo”, criando uma sequência de fuga e ação.

Quando Jacinto e Maria José chegam à vila, as crianças começam a fazer

comparações com suas próprias referências familiares e sociais. A Criança 9 diz: “É praticamente a família deles”, sugerindo que as figuras na vila se aproximam de um contexto familiar conhecido por ela, possivelmente influenciado pela cor da pele e características físicas. A Criança 1, ao observar o homem sentado na porta, comenta: “Eles acharam os amigos deles pra jogar bola. Esse homem (que está sentado na porta), é o pai deles, e está brigando com alguém, com esse negócio na janela, bem embaixo, parece um cachorro”. Aqui, a criança novamente recorre à comparação com um animal, no caso o cachorro.

A Criança 1, ao perceber a semelhança entre a casa onde Jacinto e Maria José chegam e a casa que eles já haviam visto, faz a associação com uma jornada, dizendo: “Você percebeu que é a mesma cor da casa deles? Eles deram a volta ao mundo para voltar no lugar em que eles estavam, porque a casa é a mesma.” Essa observação sugere que, para ela, a viagem dos personagens foi um ciclo que os levou de volta ao ponto de origem, utilizando a cor da casa como elemento de identificação. Já a Criança 2, embora também reconheça o cenário, faz uma interpretação diferente. Ela comenta: “Eles abriram o coco pra beber água e comer, eles acharam uma casa para eles morarem e viverem felizes para sempre. E eles ainda não foram mortos pela onça.” Aqui, a criança foca em uma narrativa de resolução e bem-estar, sem fazer a conexão com a mesma casa mencionada pela outra criança.

Na categoria intertextual e intercultural, a criança descreve o lugar em que as personagens do livro estão e por estarem sem calçado: “Criança 10: Ela está segurando alguma coisa, parece que eles estão em uma areia descalços, são pretos”. Um fato relevante destacado pela criança foi a cor da pele de Jacinto e Maria José.

A Criança 2 faz uma interpretação mais prática e criativa sobre o coco, atribuindo a ele funções diversas: “Eles estão catando coco, porque a parte branca de dentro do coco, dá para comer. E também para eles beberem e tacar na cabeça da onça, para quebrar o crânio dela.” Essa fala não apenas reflete o conhecimento que a criança tem sobre o uso do coco, mas também inclui um elemento de fantasia, ligando-o a um ato heroico e de proteção, ao sugerir que o coco pode ser usado para derrotar uma onça.

A paisagem é algo que se destaca muito na história, como também, se difere de árvores encontradas na região oeste do Paraná. A Criança 9 destaca um coqueiro: “Isso daí é um coqueiro,” reconhecendo a planta e associando-a ao cenário. Em seguida, a mesma criança chama a atenção para a raiz da árvore: “E ali também está aparecendo a raiz da árvore, mas a raiz fica embaixo da terra.” Essa observação revela o conhecimento básico da criança sobre as árvores, mas também indica a falta de familiaridade com árvores

cujas raízes são mais expostas ou visíveis. Ao observar as raízes diferentes, uma criança diz, “Criança 3: Parece que são gigantes com as pernas, mas são as árvores” e a Criança 8 complementa: “Eles estão fugindo dos gigantes”, acrescenta então uma narrativa que mistura a percepção das árvores com uma situação de fuga ou desafio, talvez inspirado por histórias ou referências de aventura.

Após as crianças fugirem da onça e navegarem de barco, a Criança 1 faz uma observação sobre o novo ambiente: "Eles andaram, andaram, andaram e chegaram em terra firme. A terra é estranha e as folhas são mais firmes". Essa fala destaca como o local parece diferente do que as crianças estão acostumadas, com a terra e as folhas do ambiente não correspondendo àquilo que elas conhecem, possivelmente no contexto do oeste paranaense. O uso da palavra "estranha" sugere que o ambiente é percebido como algo fora do comum, uma nova experiência, e as "folhas mais firmes" indicam uma diferença no tipo de vegetação ou na maneira como elas interagem com o espaço natural ao redor.

A seguir, considerando a referência ao cabelo do homem como algo nunca visto antes pelo observador, essa fala faz uma reflexão sobre as diferenças étnico-raciais, ressaltando a diversidade de estilos e aparências, “Criança 3: Esse homem (na janela), parece um bicho mesmo, porque eu nunca vi pessoas com esse cabelo. E as casas são diferentes, as listras”. Outra criança, ao observar a mesma cena, diz: “Criança 8: Parece um cavalo (na janela)”

A fala da criança demonstra como características físicas e culturais diferentes do que é familiar em seu contexto podem gerar associações negativas ou de estranhamento. Esse tipo de percepção, muitas vezes, é reflexo de um olhar social que constrói e reforça estereótipos, tratando o que é diverso como exótico, estranho ou inferior. Essas interpretações não são neutras, mas resultam de um longo processo histórico em que a raça foi usada como marcador para classificar e hierarquizar pessoas na sociedade brasileira. De acordo com Gomes (2005):

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país (GOMES, 2005, p. 48).

Assim, é possível perceber que as características físicas são frequentemente usadas para determinar e reforçar as diferenças entre negros e brancos, um processo que não se limita à simples percepção estética, mas está ligado a uma construção social e histórica.

Na categoria intercultural, uma das crianças destaca a identidade de uma

comunidade, demonstrando a consciência da diversidade cultural presente na cena, “Criança 2: Eles acharam uma vila e as pessoas são todas africanas, negras”, como também, a relação com a cor da pele e sua etnia.

Na categoria referencial, a fala da Criança 9 revela uma percepção sobre a ação das personagens no momento de angústia e perigo, destacando a dinâmica entre elas e a ameaça representada pela onça. Ela diz: “Criança 9: Ela correu da onça, ela o deixou para trás. Daí a onça está correndo atrás dele, ela está com o coco e ele também, porque não tacaram na onça.” Essa observação reflete a interpretação da criança sobre a ação da onça e a ideia de que os personagens poderiam ter usado os cocos como defesa, algo que ela percebe como uma possível solução para o conflito.

Os estudantes, ao observar a chegada de Jacinto e Maria José na vila, fazem uma associação com a presença dos familiares, refletindo sobre as relações entre as personagens. A Criança 4 diz: “Eu acho que é a mãe deles (mulher de vestido rosa), o pai (homem sentado na porta) e os filhos, na janela tem um bicho, dois bichos. E um homem olhando (na janela), parece que está espiando conversas.” Nessa fala, a criança traça um paralelo entre os personagens e os membros de uma família, ao mesmo tempo que observa a presença de figuras estranhas, representadas como “bichos”.

Ao chegarem à vila, Jacinto e Maria José despertam nas crianças uma série de especulações sobre o rumo da história. A Criança 1 observa: “Eles acharam a cidade”, sugerindo que os personagens finalmente encontraram um lugar onde podem se estabelecer ou se sentir seguros. Em seguida, com uma sensação de expectativa, a mesma criança comenta: “Eles estão andando, andando. Acho que sei o que vai acontecer no final.” Essa fala revela o envolvimento da criança com o enredo, tentando antecipar o desfecho com base nos eventos que se desenrolam diante dela. Segundo Moré, “O leitor não é inocente em sua aproximação a um texto, mas o faz guiado por certas expectativas, propósitos e ideias” (MORÉ, 2019, p. 32, tradução nossa¹¹).

Anteriormente, a Criança 3 havia comentado que o local parecia não escurecer, pois os protagonistas haviam feito muitas coisas e ainda estava claro. No entanto, ao se aproximar do final da história, a mesma criança reflete: “Acho que antes foi só impressão minha, porque está escurecendo agora.” Essa mudança de percepção pode indicar uma evolução na compreensão da narrativa ou dos eventos que ocorrem no contexto. A Criança 4, por sua vez, complementa o desfecho, dizendo: “Eles ficaram felizes para sempre.” Essa frase remete a um final típico de contos de fada, onde a resolução dos conflitos leva à

¹¹ El lector no es inocente en su aproximación a un texto, sino que lo hace guiado por ciertas expectativas, propósitos e ideas (MORE, 2019, p. 32).

felicidade eterna dos personagens, trazendo uma sensação de encerramento idealizado.

As crianças fazem várias observações que marcam a distinção entre o mundo delas e o cenário descrito no texto. Elas percebem diferenças significativas nos elementos do ambiente, como a vegetação e as construções, que são distintas daquelas que conhecem no cotidiano. O cenário parece desconhecido, e a maneira como descrevem as árvores, com suas raízes e formas, sugere que essas imagens são algo fora do comum para elas. A ideia de se deparar com árvores grandes, com raízes visíveis e que se confundem com gigantes, reflete a forma como a cultura e o ambiente das crianças interferem na interpretação do texto. Além disso, ao falarem sobre a diferença nas casas e até nas roupas das pessoas, fica evidente uma comparação entre o que é familiar e o que elas estão vendo pela primeira vez, o que amplia a percepção de uma diferença cultural e geográfica. Isso corrobora a ideia de que, segundo Santana e Brandão (2016), as crianças utilizam como base a sua vivência e conhecimentos para a construção da história composta apenas por imagens.

5.1.4 Livro *Jacinto e Maria José*- Município de São Miguel do Iguaçu

Na categoria pessoal, a criança 14 faz comparações de Jacinto com um macaco "Parece um macaco pegando o coco", o que pode ser pelo fato de o menino conseguir subir tão alto, mas, possivelmente, devido a sua cor de pele, também. Segundo Carneiro (2011), "Em todos os conflitos ou disputas entre brancos e negros, os adjetivos 'crioulo', 'nega safada', 'macaco' etc. são usados para expressar o desprezo pela negritude e assim valorizar o oponente branco" (p. 125). No caso de Jacinto, mesmo que de forma inconsciente, a fala da criança reproduz um estereótipo racista que atravessa gerações, evidenciando como o racismo estrutural se manifesta até mesmo no imaginário infantil.

Quando Jacinto e Maria José encontram outras crianças, a Criança 13 faz uma observação que revela uma relação pessoal com a cena: "Eles estavam brincando na frente da casa de pega-pega". Ao associar a brincadeira ao "pega-pega", a criança traz para a narrativa uma referência ao seu próprio universo de experiências e brincadeiras cotidianas.

Na categoria intercultural e intertextual, uma das crianças compara um elemento da ilustração ao bicho-papão, "Criança 4: Tem uma coisa lá em cima que parece o bicho-papão", sendo uma figura associada ao medo e à fantasia na cultura popular, demonstrando sua própria interpretação em relação à imagem. Conforme Ferreira (2015), na autobiografia 15, a estudante afirma:

Qualquer manifestação que selecione, exclua e discrimine o outro é uma ação

violenta, a qual pode ser registrada de diversas formas. Pequenos atos caracterizam o preconceito, que já está enraizado nos sujeitos por gerações, preconceitos estes sustentados por crenças, ideologias, culturas e poderes (FERREIRA, 2015, p. 110).

Embora a fala da criança sobre o bicho-papão pareça ser uma associação inocente, ela está inserida em um contexto cultural e simbólico mais amplo. A figura do bicho-papão, ligada ao medo, pode refletir como certos estereótipos e preconceitos, muitas vezes enraizados na cultura e transmitidos por gerações.

Ao mencionarem que a casa parece dos índios e que o lugar lembra a África, as crianças revelam uma associação intertextual e intercultural. Isso é exemplificado pela fala da Criança 14: "A casa deles parece a casa dos índios", que estabelece uma relação com a forma e o tipo da construção. Além disso, fazem referência à localização geográfica, considerando a presença de uma comunidade indígena no município.

Outra perspectiva surge quando as crianças fazem referências ao continente africano e à fauna local. A Criança 6 observa: "Parece a África, porque a onça mora na árvore, mas não é uma onça, é um leopardo. Por que essas árvores são esquisitas?", fazendo uma associação com o continente e questionando a peculiaridade das árvores do cenário. Criança 5 complementa, destacando um aspecto específico da vegetação: "Tem uma palmeira gorda." Por fim, a Criança 6 retoma a relação com o animal ao afirmar: "Eles conseguiram fugir de barco e o leopardo desapareceu." Ao fazerem comparações com elementos culturais como casas indígenas ou a paisagem africana, as crianças podem estar refletindo sobre a diversidade étnica e cultural presente na própria região dos estudantes, em que há a presença de uma comunidade quilombola, chamada Apepú, e uma comunidade indígena, chamada Avá-Guarani Tekhoá Ocoy.

Na categoria referencial, as crianças descrevem as personagens, destacando suas características físicas, como serem pretos e não terem boca, "Criança 4: Porque são pretos, eles estão sem boca". A diferença do cabelo também chama a atenção, "Criança 9: É engraçado porque um é calvo e outro é cabeludo", descrevendo que Jacinto não possui cabelo, mas Maria José tem bastante. Porém, uma criança diz: "Criança 13: Eles são iguais porque são morenos" sugerindo uma visão simplificada que pode refletir uma tentativa de generalizar e categorizar com base na cor da pele, ignorando outras características distintas. Nos escritos de Aparecida de Jesus Ferreira (2015), a autora apresenta autobiografias de seus alunos de mestrado. Em um dos relatos, autobiografia 6, a pessoa descreve que a questão da cor nunca foi claramente definida em sua vivência. Muitas pessoas preferiam ser identificadas como morenas em vez de negras, o que reflete uma construção cultural que evita ou suaviza o uso de categorias raciais mais explícitas, como

negro, devido a possíveis estigmas ou associações históricas relacionadas a essas identidades.

Outra criança expressa que achou as personagens assustadoras, mencionando a ausência de bocas e a cor de pele como motivos. Durante a interação, ela afirma: “Criança 4: Que assustador! Mediador: Por quê? Criança 4: Porque são pretos, eles estão sem boca.” O fato de associar a cor da pele ao assustador revela a presença de valores e preconceitos que são transmitidos, muitas vezes de maneira inconsciente, pelas figuras adultas e pelas construções culturais ao redor da criança. Gomes (2005) afirma:

Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (GOMES, 2005, p. 54-55)

Dessa forma, essas manifestações reforçam a ideia de que o racismo, muitas vezes, se transmite de forma indireta, por meio de atitudes e mensagens culturalmente enraizadas, perpetuando assim as desigualdades raciais desde a infância. De acordo com Cavalleiro (2012):

Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças, que afetam a sua infância e comprometem todo seu desenvolvimento (CAVALLEIRO, 2012, p. 98).

Esse contexto de discriminação e suas consequências para o desenvolvimento das crianças negras revela como as vivências e experiências culturais influenciam a leitura e a compreensão das histórias.

A identidade negra, segundo Gomes (2005), é uma construção social, histórica, cultural e plural, envolvendo a maneira como um grupo étnico/racial, ou sujeitos pertencentes a esse grupo, olha para si mesmo em relação ao outro. Nesse sentido, observa-se que as crianças trazem elementos de seu meio para interpretar as literaturas, refletindo suas vivências e experiências culturais no processo de leitura e compreensão.

Nesta turma, observou-se uma interação limitada durante a leitura, com as crianças frequentemente restritas à categoria referencial e com pouca exploração além do conteúdo direto do texto. Duas hipóteses podem ser levantadas para explicar esse comportamento. A primeira sugere que a pouca prática de leitura pode ter influenciado o envolvimento das crianças com a narrativa, limitando seu universo imaginário e dificultando uma interpretação mais expansiva. A segunda hipótese aponta para a falta de referencial intercultural, o que

se reflete em uma abordagem mais centrada em seu próprio contexto e em um estreitamento das referências culturais. Essa falta de referências culturais mais amplas é ainda mais evidente quando comparada a outra turma, que demonstrou uma maior capacidade de integrar e transitar por diferentes contextos culturais. Outro fator relevante a ser considerado é que esses estudantes participaram do projeto no contraturno escolar, o que pode ter dificultado uma maior imersão no conteúdo e uma interação mais profunda com os textos.

5.2. COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS ENTRE OS MUNICÍPIOS

Em relação às respostas leitoras apresentadas anteriormente, observa-se que os municípios de Medianeira e São Miguel do Iguazu exibem comentários racistas, retratando a imagem do negro de forma estereotipada. Nesse contexto, Cida Bento (2022) ressalta que:

O racismo institucional, às vezes, se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado. O conceito de racismo institucional é importante, porque dispensa discussões sobre, por exemplo, se determinada instituição ou seus profissionais explicitam, na atualidade, preconceito contra negros e negras (BENTO, 2022, p. 78).

É possível compreender que os comentários racistas identificados nas respostas leitoras são manifestações de um racismo institucional enraizado, elas refletem um padrão mais amplo, sustentado por práticas históricas que naturalizam a discriminação e estigmatizam a imagem do negro.

Dessa forma, percebe-se que os estudantes frequentemente estabelecem comparações com pessoas ou personagens brancos, que são muitas vezes vistos como referência. Um exemplo disso é quando crianças dos dois municípios mencionaram que Benedito parece o Venom. O personagem é inicialmente representado por um ator branco, antes de ser transformado em uma figura coberta por um material negro, com olhos grandes e sem pupilas, boca larga cheia de dentes afiados e uma língua serpenteante. Essa escolha ilustra como o diferente ou o diverso é frequentemente descrito em oposição ao padrão branco, que é tomado como modelo. Segundo Bento (2022):

O diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado “a referência”, “o universal”. Tudo que se afasta dessa referência, ou “modelo”, pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão e discriminação seja na educação, no trabalho ou em outras esferas da vida (BENTO, 2022, p. 106, aspas da autora).

Quando os estudantes comparam personagens ou elementos visuais a pessoas brancas, isso demonstra como a centralidade da branquitude está profundamente enraizada em suas percepções. Esse comportamento, longe de ser neutro, revela a influência de uma construção social que reforça a invisibilidade de outras referências étnico-raciais.

De acordo com Carneiro (2011, p. 70) “Uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade”. Esse processo não apenas estigmatiza as pessoas negras, mas também molda a visão de mundo das crianças brancas, que crescem acreditando em sua centralidade e superioridade implícita. As falas das crianças revelam que, nos dois locais estudados, elas destacam que Jacinto e Maria José têm um cabelo diferente e mencionam suas características físicas como semelhantes, devido ao fato de serem pretos.

De acordo com Djamila Ribeiro (2019, p. 10) “Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível”. Dessa forma, enquanto crianças negras enfrentam violências simbólicas e estruturais desde cedo, as crianças brancas, por ocuparem um lugar de privilégio social, tendem a naturalizar essas diferenças e, muitas vezes, não reconhecem as desigualdades como algo problemático.

No município de São Miguel do Iguçu, mesmo com a presença de uma comunidade indígena e quilombola que poderia favorecer uma maior convivência com a diversidade, ainda se observam falas racistas entre as crianças, evidenciando a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Um exemplo marcante é a comparação feita de Benedito, que ao tocar o tambor, foi associado ao meme do macaco, reforçando um imaginário racista que desumaniza pessoas negras ao compará-las a animais. Outro caso é a descrição de Jacinto, que foi associado à imagem de um macaco subindo na árvore, evidenciando como elementos culturais e históricos, como o racismo estrutural, continuam moldando a visão dessas crianças.

Durante as apresentações dos livros, as crianças frequentemente observavam algo que consideravam diferente ou incomum, o que as levava a cochichar, cutucar umas às outras e, por vezes, dar risadinhas. Esse comportamento pode ser compreendido à luz da reflexão de Cavalleiro (2012), que afirma:

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros-, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo étnico (CAVALLEIRO, 2012, p. 94).

Esse tipo de comportamento, muitas vezes considerado inofensivo ou até natural, reflete preconceitos internalizados que permeiam as relações sociais, inclusive no ambiente escolar. Gestos, risos ou comentários podem reforçar estigmas e constranger aqueles que se sentem alvo dessas atitudes, comprometendo não apenas a autoestima dos estudantes, mas também a construção de um espaço educacional verdadeiramente inclusivo.

Esses exemplos de racismo entre as crianças indicam que, apesar da convivência com diversas culturas e etnias, os preconceitos ainda são profundamente enraizados. Conforme Ferreira (2015), “Cada vez as pessoas se comportam de formas intolerantes umas com as outras, como se a raça/etnia, a língua e a cultura fossem homogêneas, não atribuindo a ideia de que vivemos num país originalmente miscigenado (FERREIRA, 2015, p. 111). Assim, mesmo em um país de grande diversidade racial e cultural, a intolerância e os estereótipos persistem, afetando a percepção e as interações das crianças.

Deste modo, podemos perceber que é necessário adotar práticas antirracistas e promover formações sobre letramento racial em ambos os municípios, como forma de enfrentar as desigualdades estruturais e os preconceitos enraizados. Segundo Ferreira (2015):

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

Portanto, é essencial que as escolas assumam um papel ativo no combate às desigualdades raciais, promovendo o letramento racial crítico e práticas antirracistas de forma contínua e integrada ao currículo. Na sequência, discutiremos com mais profundidade o letramento racial crítico e as práticas antirracistas, suas implicações e estratégias no contexto escolar e na formação de educadores.

5.3. CAMINHOS PARA PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA

Em relação às falas das crianças expostas anteriormente, é possível perceber a urgência na adoção de práticas antirracistas no ambiente escolar, bem como a efetiva implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Essas legislações, que tornam obrigatório

o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, representam instrumentos fundamentais no combate ao racismo estrutural e na promoção de uma educação inclusiva e crítica. Contudo, o ensino da História e Cultura dos povos africanos e indígenas deve ir além de uma obrigação legal, sendo desenvolvido de forma comprometida, com o objetivo de promover o conhecimento, a valorização e a compreensão dessas culturas e dos povos que as representam. Conforme Pinheiro (2023):

Vale destacar que as leis são fundamentais como mecanismo de cobrança das instituições para que não precisemos partir do zero sempre, tendo que iniciar as discussões nas escolas e nas universidades pelo princípio do convencimento, ou seja, não devemos trabalhar a EREER em sala de aula meramente porque a lei obriga, mas porque temos a consciência histórica da necessidade de reparação social dessas maiorias minorizadas no Brasil (PINHEIRO, 2023, p. 135).

O termo EREER, significa Educação das relações étnico-raciais, e visa promover a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais no Brasil, destacando a importância do reconhecimento, valorização e respeito à diversidade cultural, além do enfrentamento ao racismo estrutural. Além disso, é crucial destacar que os movimentos sociais desempenham um papel essencial no processo de transformação das relações étnico-raciais no Brasil, segundo Gomes (2005, p. 39) “Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos.”

Essa reeducação promovida pelos movimentos sociais reflete uma necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial no Brasil. De acordo com Carneiro (2011, p. 55), “A urgência de implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil decorre de um imperativo ético e moral que reconhece a indivisibilidade humana e, por conseguinte, condena toda forma de discriminação.”

Neste contexto, a educação desempenha um papel fundamental na implementação dessas políticas públicas, sendo um espaço privilegiado para o enfrentamento do racismo estrutural. A escola, enquanto ambiente de formação e construção de identidade, deve ser um local onde as questões étnico-raciais sejam abordadas de forma crítica e reflexiva. Para que isso aconteça, Cida Bento afirma (2022):

Esse processo exige que lideranças, gestores e todo o quadro de trabalhadores e trabalhadoras sejam envolvidos em programas de treinamento para receber e discutir informações sobre desigualdades na sociedade brasileira e na organização onde trabalham (BENTO, 2022, p. 109).

No contexto escolar, isso implica a formação contínua de educadores, para que possam promover um ambiente educacional inclusivo, onde as questões étnico-raciais sejam tratadas de maneira crítica e transformadora. A capacitação dos profissionais da educação vai além do conteúdo, abrangendo também práticas pedagógicas antirracistas. Segundo Pinheiro (2023):

Mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de positividade; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/ as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/ às estudantes, objetivando ressignificar a noção da humanidade e inteligência ainda hoje (PINHEIRO, 2023, p. 147-148).

Para que essas mudanças se consolidem, é necessário um esforço coletivo que envolva não apenas os educadores, mas toda a comunidade escolar e familiares.

Em situações em que as crianças reproduzem falas racistas, como evidenciado na análise, é fundamental que os professores intervenham de maneira consciente, sendo necessário criar momentos estruturados para discutir o tema, utilizando obras literárias que valorizem a temática étnico-racial, apresentando personagens negros e indígenas de forma positiva, com narrativas que promovam a representatividade e o pertencimento. Além disso, podem ser organizadas rodas de conversa, projetos interdisciplinares e atividades lúdicas que abordem o respeito às diferenças, a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Conforme a autobiografia 31, no livro de Ferreira (2015):

Em qualquer contexto de ensino, reflexões sobre a diferença precisam estar presentes, pois os alunos podem vivenciar questões como discriminação, racismo e preconceito em várias práticas sociais das quais participam. Dessa forma, precisam ter um momento de confronto, em que possam expressar suas opiniões, suas crenças e também ouvir os colegas a fim de que reconstruam seu modo de ver tais questões, pois, muitas vezes, o discurso que se tem em casa pode ser muito opressor (FERREIRA, 2015, p. 177).

Os educadores devem ainda incentivar a reflexão crítica sobre o racismo estrutural, desconstruindo estereótipos e promovendo o diálogo sobre as causas e impactos do preconceito. A formação continuada de professores, voltada ao letramento racial, torna-se essencial para que estejam preparados para intervir com segurança e embasamento

teórico, transformando o ambiente escolar em um espaço de equidade e valorização da diversidade. Dessa forma, cria-se uma cultura escolar antirracista, na qual o respeito e a empatia são valores fundamentais para prevenir e combater manifestações de racismo entre os estudantes. De acordo com Gomes (2005):

Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (GOMES, 2005, p. 60).

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a escola como um espaço de formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e questionar as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. Além disso, é essencial que os educadores incentivem um ambiente onde as vivências e narrativas dos estudantes sejam ouvidas e valorizadas, promovendo o reconhecimento das diferentes perspectivas como elementos enriquecedores para o aprendizado coletivo. Segundo Gomes (2005):

É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros (GOMES, 2005, p. 49).

Portanto, é essencial que as escolas dos dois municípios onde o projeto foi implementado, Medianeira e São Miguel do Iguaçu, se tornem espaços de educação contínua sobre letramento racial, incorporando essa prática de forma transversal em todos os aspectos da vida escolar. Como vimos, o surgimento de falas racistas durante o projeto evidencia a urgência de promover, de maneira eficaz, uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural, que ultrapasse a teoria e se manifeste nas atitudes e comportamentos do cotidiano escolar. Isso requer que educadores e estudantes compreendam as consequências dessas falas e, juntos, trabalhem para desconstruí-las, reforçando os valores da diversidade e da igualdade.

Para desconstruir as falas racistas e reforçar os valores da diversidade e igualdade, é fundamental que as escolas adotem estratégias pedagógicas que envolvam toda a comunidade escolar. Isso pode ser feito por meio de rodas de conversa e debates sobre o impacto do racismo, onde educadores e estudantes discutem suas origens e consequências. Além disso, é essencial integrar temas sobre diversidade racial e cultural no currículo de forma contínua, utilizando atividades que desconstruam estereótipos e estimulem a empatia. A formação contínua dos professores também é crucial, oferecendo-lhes ferramentas para lidar com atitudes preconceituosas e mediando conflitos de forma construtiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos séculos, a presença dos negros na literatura foi marcada pela invisibilidade ou por representações limitadas ao modelo escravista, retratando-os como trabalhadores braçais e, frequentemente, como sujeitos subalternos à lógica colonial. Contudo, após intensas lutas e significativas, embora graduais, conquistas, a literatura emergiu como uma poderosa ferramenta de representatividade racial, oferecendo visibilidade às vozes historicamente marginalizadas. Atualmente, essas vozes ecoam em obras que promovem representações mais autênticas da cultura, história e resistência dos povos negros.

Neste contexto, a análise das obras *Benedito* (2014) e *Jacinto e Maria José* (2013) revelou a riqueza dessas narrativas ao explorar, por meio de imagens, tanto o sofrimento dos povos negros ao enfrentarem processos de deslocamento e escravização quanto a alegria manifestada em momentos de conexão cultural, como tocar um tambor ou brincar no pacífico. Esses elementos reforçam o constante processo de construção identitária e o resgate das raízes culturais afro-brasileiras e africanas.

Em relação ao objetivo geral, caracterizar as respostas leitoras dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I diante dos livros *Benedito* (2014) e *Jacinto e Maria José* (2013), é possível afirmar que ele foi alcançado. Da mesma forma, a pergunta de pesquisa, que buscava verificar se haveria diferenças nas respostas entre os dois municípios, também foi contemplada. Embora tenham surgido distinções pontuais nas interpretações feitas pelas crianças, especialmente em relação aos personagens e aos elementos presentes nas narrativas, algumas respostas evidenciam percepções limitadas sobre identidade racial, revelando desafios ainda presentes no trabalho com a diversidade na escola.

Apesar dos avanços nas representações literárias, a Lei 11.645/08, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda enfrenta dificuldades em sua implementação prática nas escolas. Isso é evidenciado pelas respostas das crianças durante as atividades propostas, nas quais persistem falas racistas e estereotipadas. Muitas crianças ainda associam figuras negras a estereótipos preconceituosos, como a comparação de personagens a animais ou a percepção do cabelo e das características físicas como algo "diferente" de uma maneira negativa. Esses episódios revelam a permanência de visões distorcidas e a falta de uma educação que efetivamente questione essas ideias.

Nesse cenário, a presente pesquisa pode contribuir para esse processo ao evidenciar como as crianças percebem e respondem a obras literárias com protagonistas

negros, trazendo à tona as interpretações que ainda relevam limitações no campo do letramento racial. Ao analisar essas respostas, torna-se possível repensar práticas pedagógicas e ampliar o repertório literário nas escolas, oferecendo subsídios concretos para uma atuação docente mais consciente e comprometida com a equidade racial.

As manifestações de preconceito e a naturalização de estereótipos entre as crianças indicam que, mesmo em um país com grande diversidade étnico-racial, as estruturas de desigualdade permanecem profundamente enraizadas. A resistência a uma mudança verdadeira no ambiente escolar e a não implementação plena da legislação evidenciam a necessidade urgente de práticas pedagógicas antirracistas que transcendam o cumprimento legal e busquem, de fato, transformar a cultura escolar, tornando-a mais inclusiva e representativa. Essas resistências não são apenas individuais, mas refletem um sistema educacional que, muitas vezes, falha em promover uma reflexão crítica e transformadora sobre as questões étnico-raciais.

Nesse sentido, as escolas devem se tornar locais de reflexão contínua, onde o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena seja tratado com seriedade, respeito e profundidade. Não se trata apenas de cumprir a legislação, mas de incorporar essas temáticas de forma transversal e crítica, com o intuito de desconstruir preconceitos e estereótipos. A formação de educadores deve ir além da simples transmissão de conteúdo, buscando capacitar os profissionais para que possam agir como agentes de mudança no combate ao racismo, fomentando um ambiente de empatia e respeito. Além disso, a promoção de atividades que envolvam a comunidade escolar como um todo — como rodas de conversa, projetos interdisciplinares e leitura de obras que valorizem a diversidade — é essencial para que todos os membros da escola compreendam e reconheçam a importância de respeitar e valorizar as diferenças.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-2019-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

ALEIXO, Caroline. *Pesquisador explica a tradição e os costumes do Congado de Uberlândia, MG*. G1 TRIÂNGULO MINEIRO, 10 de out. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2012/10/pesquisador-explica-tradicao-e-os-costumes-do-congado-de-uberlandia-mg.html>. Acesso em: 12 de abr. 2025.

ALEXANDRE, Marcos Antônio. Formas de representação do corpo negro em performance. *REPERTÓRIO: Teatro & Dança* - Bahia, n. 12, p. 104-114, 20 jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4343>. Acesso em: 29 out. 2024.

ARIZPE, Evelyn; Styles, Morag. (2004). *Lectura de Imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.

BAJOUR, Cecília. *Literatura, Imaginación y Silencio: Desafíos actuales em mediación de lectura*. 1 ed.- Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *As famílias do mundinho*. Difusão Cultural do Livro, 2012.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. *Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 de mar. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 16 de mar. 2024.

CABRAL, Gladir da Silva; MARTINHAGO, Daiane Barreto; CAROLA, Carlos Renato. A representação do negro na literatura infantil contemporânea brasileira. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 40, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v15n40/2238-1279-reeduc-15-40-14.pdf>. Acesso em: 08 de mar. 2024.

CAETANO, Érica. *Congada; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/cultura/congada.htm>. Acesso em 28 de maio de 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo,*

preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÊS, Flavia/ ilustração de Ivan Zigg. *Medo de quê?* Brasília, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DIPACHO. *Jacinto e Maria José*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2019.

EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ENTREVISTA com Dipacho. Direção Fundación Qilqay, *Youtube*, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K1JP3TRNicE>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

ENTREVISTA com o artista Josias Marinho e o cantor Ezequiel Nascimento. Direção de Alves, Francisco. S.I.: Cruviana Universitária 20, *Youtube*, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hHH0qOOenOU&t=901s>. Acesso em: 03 de fev. 2023.

ESPAÇO EDUCAR. *Fichas para dinâmica "Tudo sobre mim"!* Disponível em: <https://oespacoeducar.com.br/2022/01/28/fichas-para-dinamica-tudo-sobre-mim/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

ESTABELECIMENTO DE ENSINO. *Projeto Político Pedagógico*. 2019a.

ESTABELECIMENTO DE ENSINO. *Projeto Político Pedagógico*. 2019b.

FERREIRA, A. de J. *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas*. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Sandra de Oliveira. *A imagem da criança negra na Literatura Infantil: estudo comparado de narrativas Latino-Americanas*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2018

FISH, Stanley. *Is there a text in this class?* Tradução de Rafael Eugenio Hoyos-Andrade. Alfa, São Paulo, 1992.

FITTIPALDI, Martina (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literários. Analisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. A: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coord.) (2012): *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. "Parapara" nº5.

FLORESTI, FELIPE. Imagem de Bahia Solano. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/viagem/guia/roteiros/internacionais/na-costa-do-pacifico-colombiano-bahia-solano-tem-praia-selva-e-baleias/#fotoNav=11>. Acesso em: 28 maio

2024.

FRIEDEMANN S., Nina S. de. Lumbalu: ritos de la muerte em Palenque de San Basilio, Colombia. *Filología y Lingüística*. Pontificia Universidad Saveriana. Bogotá, Colombia 1990.

FREIRE, Ida Mara. *Brincando de esconde-esconde: a construção da identidade da criança afrodescendente no contexto da Educação Infantil*. In: LIMA, Ivan Costa; NOGUEIRA, João Carlos; ROSA, Lisiane Bueno da (Orgs.). Os negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II. 2. ed. Florianópolis: Atilènde, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação). *fundamental*. Brasília, v. 20, 204 p., 2010.

G1 ECONOMIA. *Mapa: veja os dados de cor e raça, população, idade e divisão entre homens e mulheres na sua cidade*. IBGE, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/mapa-veja-os-dados-de-cor-e-raca-populacao-idade-e-divisao-entre-homens-e-mulheres-na-sua-cidade.ghtml>. Acesso em: 29 de jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GRUESO, Mary Romero. *La muñeca negra*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *População Censitária segundo cor/raça- 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IGREJA, Lemos Rebeca. Afrodescendentes na América latina e Caribe: novas perspectivas em contexto multicultural. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, vol. 8, n. 1, pp. 14-28, 2014.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). *Caderno estatístico Município de São Miguel do Iguaçu*. Out, 2023.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). *Caderno estatístico Município de Medianeira*. Fev, 2024. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85884>. Acesso em: 17 de fev. 2024.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, 2v.

JOVINO, Ione da Silva. *Conhecendo um pouco de história das histórias*. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (orgs.). Literatura Afro Brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 181 217.

MAN-KONG, Mary. *Barbie: o segredo das fadas*. 1ª edição, Editora Fundamento, 2011.

MARINHO, Josias. *Benedito / texto e ilustrações Josias Marinho*. – 1. ed. – São Paulo : Livraria Saraiva, 2014.

MOASSAB, Andréia; BASTOS, Tiago. Direito ao território no quilombo Apepu. *Caderno Maloca*, n. 1, Foz do Iguaçu, 2020.

MONTEIRO, Livia Nascimento. A origem mítica das festas de Congada e as memórias da escravidão no tempo presente em Minas Gerais. *Revista OQ*, São Paulo, vol. 3, n. 3, 2016.

MORÉ, Marleys Patricia Meléndez. *Literatura infantil con representaciones afro: promoción lectora y construcción identitaria*. Especialización em Promoción de la Lectura- Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación- Universidad Veracruzana. Veracruz, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Rio de Janeiro, nov. 2003.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodíaspóra*. 6-7, 1985, pp. 41-49.

OLIVEIRA, Keila 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.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023.

QUESADA VILLALOBOS, M. P. Literatura e interculturalidade: experiências de aprendizagem no centro de literatura infantil. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 68-85, jan./abr. 2017.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Ed. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 10 de mar. 2024.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

ROCHA, Ruth; FLORA, Anna/ ilustração Adalberto Cornavaca. *Ver*. Salamandra, 2018.

ROSA, Sonia/ ilustração de Simone Matias. *Zum zum Zumbiiiiiiii*: história de Zumbi dos Palmares para crianças. Rio de Janeiro, RJ: Mini Pallas, 2016.

SANTANA, Fabiana Andrade de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Como crianças pequenas leem livros de imagem? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 165-188, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>. Acesso em: 24 de fev. 2024.

SILVA, Cristiane Costa da. *Amoras de Emicida, A Cor de Coraline de Rampazo e a formação de docentes: considerações para a luta antirracista*. Dissertação (Mestrado em

Literatura Comparada)- Universidade Federal da Integração Latino- Americana. Foz do Iguaçu, p. 149, 2022.

SILVA, Luís Ricardo da. *Blackface: entenda o que é e por que é considerado ato racista*. G1 Bauru e Marília, 05 dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2022/12/05/blackface-entenda-o-que-e-e-por-que-e-considerado-ato-racista.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SOUTA, Marivete; JOVINO, Ione da Silva. Letramento racial e educação antirracista nas aulas de língua portuguesa. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 147-166, jul/dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14995>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 1-20, jan-abr. 2019.

VIAJES Y TURISMO. Imagem de Palenque. 2016. Disponível em: <https://www.viajesyturismo.com.co/2016/03/viajar-a-palenque-un-rincon-africano-en-colombia.html>. Acesso em: 28 maio 2024.

ANEXOS**ANEXO A – LEVANTAMENTO DE QUESTÕES COM OS FAMILIARES DOS
ALUNOS DO FUNDAMENTAL 1
REFERENTE AO PROJETO EM BUSCA DE RESPOSTAS ANCESTRAIS:
EXPERIÊNCIA COM A LEITURA LITERÁRIA EM TERRITORIALIDADES DIVERSAS**

01 - Nome: _____

02 - Sexo: _____

03 - Idade: _____

04 - Você gosta de ler? : _____

05 - Assinale a alternativa que identifica a sua cor ou raça:

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

06 - Sua casa está localizada em?

- Zona rural.
- Zona urbana
- Comunidade indígena.
- Comunidade quilombola.

07 - Assinale a renda familiar mensal de sua casa:

- Até R\$ 1.000
- De R\$ 1.000 a R\$ 1.500
- De R\$ 1.500 a R\$ 2.000
- De R\$ 2.000 a R\$ 3.000
- De R\$ 3.000 a R\$ 6.000
- Mais de R\$ 6.000

08 - Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar? _____

09 - Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do tempo livre da família?

- TV
- Leitura
- Internet
- Esportes
- Outras: _____

**ANEXO B- TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS LEITORAS- ESCOLA 1-
MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA- LIVRO *BENEDITO***

Os alunos sentaram em semicírculo para auxiliar leitura do segundo livro, *Benedito*.

Ao observarem a capa e contracapa, os alunos relataram o que estavam vendo.

Estas respostas são antecipações do que acontecerá na história.

Criança 2: Benedito é o nome dessa criança, desse bebê.

Criança 1: Na capa tem um bebê olhando para o tambor.

Criança 9: Benedito deve ter um monte de calças, porque estão penduradas no varal ou são dentes.

Criança 5: Esses negócios aí são de festa junina.

Páginas 4-9:

Criança 4: Tem um tambor.

Criança 10: Tem uma madeira pra bater no tambor.

Criança 2: Não é madeira, é uma baqueta.

Criança 11: Tem flores e linhas ali.

Criança 1: O bebê é muito grande e um cabelo encaracolado, tem o tambor também.

Criança 2: O bebê está preparado para tocar o tambor.

Criança 5: Bebê feio por causa do cabelo dele.

Criança 11: Bebê está olhando para o tambor e parece que ele quer levar o tambor para casa.

Páginas 10-15:

Criança 4: O bebê colocou o pauzinho no bolso e está empurrando o tambor.

Criança 1: Eu percebi uma coisa que ninguém percebeu, a roupa e a pele dele são brancas. Só o cabelo é um pouco preto.

Criança 11: Ninguém não percebeu, têm umas linhas azuis e o bebê está levando o tambor para o lado.

Criança 10: Ele está empurrando o tambor e está saindo bolinhas azuis.

Criança 2: Ele deixou o tambor em pé. Eu sei porque têm essas bolinhas azuis, porque está saindo a tinta das flores e agora ele vai brincar de espadinha com as baquetas.

Criança 7: Ele parece um velho, o cabelo parece branco.

Criança 2: Eu percebi também que os olhos dele são azuis.

Criança 6: Ele está segurando esse pau, porque pode ser que ele tenha uma cor.

Criança 3: Eu acho que eu sei, essas cores estão subindo para ele ficar colorido.

Páginas 16-21:

Criança 4: Eu acho que quando ele pegou os paus, ele está indo pra casa e esqueceu

o tambor.

Criança 1: Ele está todo branco, parece que estava no gelo.

Criança 6: Na outra página o tambor era maior.

Criança 2: Ele está segurando as baquetas para depois tocar.

Criança 11: O piázinho colocou os pauzinhos aqui, na boca, e o outro apoiado nele.

O tambor está embaixo, é para bater no tambor?

Criança 3: Parece que ele quer fazer um bigode de palitos.

Criança 1: Como uma criança vai segurar se ele está com uma chupeta.

Criança 4: Como ele deixou a baqueta parada? Será que está saindo alguma coisa do tambor?

Criança 11: Ele está batendo no tambor e tá saindo a tinta da flor.

Criança 6: Ele está mexendo na tinta para ganhar cor.

Criança 3: Tá parecendo um homem com chupeta.

Páginas 22-29:

Criança 1: Ele bateu tanto no tambor, tanto, que saiu uma chuva de cor, de tinta.

Criança 2: Ele esfregou a baqueta na flor do tambor e esfregou na parede.

Criança 6: As bolinhas azuis parecem fogos.

Criança 3: Parece que explodiu o tambor.

Criança 1: Eu acho que é um jogo, cada tambor que estourar, ganha uma cor.

Criança 9: A mão dele tá ficando preta.

Criança 4: Sabe porquê a mão dele estava ficando preta, eu acho que ele está suando ou está passando tinta?

Criança 11: Eu acho que ele vai ficar todo preto.

Criança 10: A tinta está caindo na pele dele e ele está ficando preto, a cor azul cai nele, mas ele vai ficando preto.

Criança 6: A cor azul das bolinhas está passando pela baqueta e com isso o menino ganha cor.

Criança 2: Ele vai virar o Venom.

Criança 5: Ele vai virar um homem preto. E também, está virando o Venom.

Criança 2: Ele está se sujando com a tinta, ele se esfregou de novo só que agora no tambor, ele vai se sujar inteiro.

Criança 5: Ele parece que está com duas bocas, ali, olha, no olho.

Criança 4: O olho dele está um pouco fechado, eu acho que ele vai ser o cantor da cidade. E sabe outra coisa, ele não tem pais, porque não estão aparecendo ali.

Criança 2: Eu já sei de tudo, ele vai virar o batman.

Criança 1: Eu já sei, as coisas ali em cima são de festa junina, e as cores azuis é porque ele está batendo no tambor e está saindo a música, as cores estão mostrando isso.

Criança 7: O rosto dele está todo preto e a chupeta continua branca.

Criança 4: Ele está ficando preto, e eu acho que a professora dele pediu para eles levarem instrumentos e ele vai ser um cantor de todos.

Criança 6: Ali em cima tem as mesmas coisas que tinha no início do livro.

Criança 10: Ele está batendo no tambor e a cor azul cai nele pra ele ficar preto.

Páginas 30-37:

Criança 2: A professora está dando novos instrumentos, para ele pintar o resto do corpo dele.

Criança 11: Pode ser a mãe dele que está alcançando o instrumento, porque tem a mesma cor de pele do menino.

Criança 10: Ou é o pai dele que está dando esse outro instrumento.

Criança 1: Você percebeu, que esse bebê é tão inteligente, mais inteligente que nós, porque ele sabe o que é esse instrumento.

Criança 6: Agora têm bandeiras de outras cores.

Criança 4: Ele está fazendo um triângulo com o corpo, daí ele está ficando preto da cabeça até o sapato.

Criança 1: Eu acho que essas latas são para amarrar no pé.

Criança 2: O bebê vai dar uma cambalhota.

Criança 6: Agora já tem quatro fileiras de bandeiras.

Criança 9: As cores que antes eram azuis, agora são rosas e ele está andando com um tênis de lata.

Criança 2: Ele está indo para o carnaval para dançar.

Criança 9: Agora tem uma blusa rosa e uma saia azul para o bebê vestir.

Criança 5: Ele agora não parece mais um menino, parece uma menina.

Criança 4: A professora deu uma roupa pra ele vestir, porque na calça tinha pelo e agora ele cansou de correr.

Criança 11: Não foi a professora que deu a roupa, porque na escola não tem roupa. Foi a mãe dele.

Criança 2: É uma menina, olha essa saia. É uma menina de cabelo curto.

Páginas 38-41:

Criança 10: A menina tirou a chupeta para dar um beijo na mão da mãe dela.

Criança 1: Ele finalmente tirou a chupeta para dar um beijo na mão da mãe ou da avó, e agora usou uma roupa.

Criança 5: É uma menina que gosta de tocar instrumentos musicais.

Criança 9: O tênis dele mudou de cor.

Criança 7: Mas ela é preta.

Criança 9: Ela jogou a chupeta.

Criança 2: Elas são duas irmãs e estão indo pro carnaval, por isso estão se vestindo igual.

Criança 11: Por isso elas se pintaram de preto, porque vão para o carnaval.

Criança 1: Essa criancinha jogou o bico fora.

ANEXO C- TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS LEITORAS- ESCOLA 2- MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO IGUAÇU- LIVRO *BENEDITO*

O segundo livro apresentado foi *Benedito*. As crianças sentaram em semicírculo para auxiliar na leitura da história.

Ao observarem os elementos da capa, os estudantes relataram:

Criança 9: É um bebê, perto de um negócio que eu não sei o que é.

Nesse momento, foi aberto a capa por inteiro, para que pudessem compreender o que seria.

Criança 9: Ah, é um tambor. Ele é bonito (fazendo uma referência ao tambor).

Criança 7: Ele está com uma sandália e ela tem listrinhas.

Criança 8: O tambor tem desenho de flores.

Criança 5: Na capa têm as cores primárias.

Na contracapa, os alunos observaram algo diferente, que eram as bandeiras.

Criança 11: As bandeirinhas são todas rosas.

Criança 5: As bandeiras parecem dentes roxos.

Criança 8: Têm letras ali no meio também.

Páginas 4-9:

Criança 6: Parece uma madeira em cima do tambor.

Criança 9: Parece um barquinho.

Criança 7: Parece que os pauzinhos estão entrando no tambor.

Criança 14: Parece que tem borboleta no tambor.

Criança 12: O bebê está em pé.

Criança 8: O bebê está com a chupeta na boca.

Criança 5: Na capa o bebê está sentado e agora ele está em pé.

Criança 9: Parece que o bebê cresceu, porque ele já está em pé, está maior do que o tambor.

Criança 14: Quando ele for mais velho vai aprender a bater no tambor.

Criança 12: O bebê sentou de novo.

Criança 7: Agora inverteram os tamanhos, o tambor está maior e o menino menor.

Criança 8: Aqui têm algumas madeiras.

Páginas 10-15:

Criança 5: Parece que ele está levando uma roda de carro e as madeiras são as ferramentas para arrumar a roda.

Criança 15: Ele só virou o tambor.

Criança 9: Os pauzinhos ele vai usar para brincar.

Criança 6: Ele agora parece que está mais forte e mais grande.

Criança 7: Parece um pula-pula e o preto parece o ferro.

Criança 12: O menino conseguiu levantar o tambor.

Criança 9: Como o menino consegue levantar o tambor?

Criança 15: Cada vez ele vai ficando mais forte.

Ao serem questionados para observarem bem as imagens e todos os detalhes, disseram:

Criança 6: São imagens assustadoras, ele parece um fantasma.

Criança 9: As bolinhas azuis parecem gostas de água, parece que está chovendo.

Criança 8: A chupeta dele está caindo.

Criança 12: Parece que ele está com sono, o olho dele está fechando.

Criança 9: Ele parece um meme de um macaco batendo no tambor.

Criança 6: O tambor pode estar voando porque não tem chão ou foi jogado para longe.

Criança 7: Parece que está saindo ranho do nariz dele.

Páginas 16-21:

Criança 11: Parece que o tambor está voando.

Criança 5: Parece aqueles aviões, que fica alguém sinalizando, para o avião conseguir pousar.

Criança 8: Ele pegou os pauzinhos para tocar o tambor.

Criança 15: Parou de sair aquela fumacinha azul.

Criança 9: Está parecendo mal-assombrado, o menino está parecendo um fantasma.

Criança 7: Ele está segurando o pauzinho e na outra mão equilibrando. Está estranho, porque que o menino está só em preto e branco.

Criança 6: O menino está ficando mais grande. Como ele consegue equilibrar esse pauzinho no cabelo?

Criança 7: O olho está ficando mais fechado e o tambor está ficando mais perto.

Criança 14: Ele estava fazendo pra equilibrar e acho que ele está fazendo a sopa da bruxa, porque esse negócio azul é uma fumaça.

Criança 11: Quando ele bate o pauzinho vai saindo essa fumaça.

Páginas 22-29:

Criança 14: Que estranho! Só o olho dele está mudando de cor.

Criança 1: Agora o tambor não está mais aqui.

Criança 6: (Cochichando) Ele está ficando igual um leão.

Criança 7: Antes ele era preto e branco, agora está ficando moreno. E a varinha dele está desenhando essas bolinhas azuis.

Criança 14: Com essa tinta fez ele mudar de cor.

Criança 6: Parece que ele vai misturar as coisas e parece que está começando a ficar preto.

Criança 8: Ele parece uma pessoa mais velha chupando bico.

Criança 11: Ele está ficando todo preto.

Criança 7: Agora têm bandeirinhas.

Criança 6: Ele tá parecendo o Venom porque está ficando todo preto.

Criança 7: Só ele está mudando de cor, a roupa e a chupeta continuam brancas.

Criança 12: Tem uma mão alcançando um negócio para ele e ele está tentando pegar.

Criança 6: Parece que ele está dando uma pirueta e parece que ele tem lata no pé.

Criança 5: Ele cresceu, mas, continua usando chupeta.

Criança 12: As bandeirinhas estão aumentando.

Criança 9: Parece que o bebê está fazendo igual o Cristiano Ronaldo.

Criança 6: As bolinhas não são mais azuis, são rosas.

Criança 15: As bolinhas estão aumentando e são das mesmas cores das bandeirinhas.

Páginas 38-41:

Criança 7: Alguém tem uma roupa para ele.

Criança 12: A cor da roupa é igual das bolinhas.

Criança 14: As bolinhas estão aumentando, as bandeiras também cada vez mais e eu acho que ele está querendo pegar um negócio, porque estava se abaixando.

Criança 5: Parece que ele está ficando louco, estão dando uma saia para ele usar.

Ao ir para a figura 61 várias crianças começaram a rir.

Criança 8: Eu acho que ele é uma menina, porque está usando saia. Na capa parecia um menino, mas agora parece menina.

Criança 7: Agora ele está vestindo a roupa que deram para ele.

Criança 15: A mão que está alcançando a roupa, está com a mesma cor da manga que ela.

Criança 1: Ele tirou a chupeta da boca.

Criança 15: A chupeta continua branca.

Criança 8: Ele jogou a chupeta fora e saiu com a mãe dele.

**ANEXO D- TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS LEITORAS- ESCOLA 1-
MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA- LIVRO JACINTO E MARIA JOSÉ**

Ao apresentar a obra e dizer o nome dela, questionei-os:

Mediador: O que vocês estão vendo?

Criança 2: Por que os dois estão virados de cabeça para baixo?

Criança 5: Eu tô achando muito estranho porque a cabeça está invertida, e tá misturado com a orelha do outro.

Criança 4: Quando a gente vira o livro, parece um pato.

Criança 9: O olho dele está virado para cá e o dela para lá. Parece que a cabeça dela foi martelada, porque está muito grande ou o cérebro dela é muito grande, porque ela é muito inteligente.

Ao olhar a contracapa, os alunos disseram sobre as cores e as duas personagens:

Criança 4: Parece que ela tá grávida.

Criança 10: Ela está segurando alguma coisa, parece que eles estão em uma areia descalços, são pretos.

Criança 9: Esse daqui é o cabelo dela.

Mediador: Então não é mais a cabeça?

Criança 9: Não, é o cabelo.

Páginas 2-7:

Criança 10: Tem uma casa para cada um e têm escadas.

Criança 9: As duas casas têm escadas e têm degraus, e os coqueiros tem um monte de linhas e são diferentes.

Criança 4: Você já pensou que eles podem não ter pais?

Mediador: será?

Criança 4: Acho que eles moram sozinhos ou em uma cabana.

Criança 1: Parece que é uma praia.

Criança 2: Eu acho que eles estão em uma pousada, e eles estão namorando também.

Criança 1: A menina está falando com o homem para buscar o coco, e parece que tem uma onça.

Várias crianças: É uma onça.

Criança 10: É uma onça que está escondida.

Criança 2: Eles estão catando coco, porque a parte branca de dentro do coco, dá para comer. E também para eles beberem e tacar na cabeça da onça, para quebrar o crânio

dela.

Criança 9: A Maria está falando para o José pegarem os maiores cocos, para ele tacar na cabeça da onça, para ele machucar ela, daí eles vão pegar para prender ela, senão, ela vai matar todo mundo.

Criança 3: Parece que o menino está todo enrolado na árvore.

Criança 1: Ele parece uma cobra, porque está se contorcendo na árvore, não está se segurando com as mãos, parece que está caindo.

Criança 10: Eles já estão se preparando porque a onça é muito grande, pra tentar atacar ela.

Criança 1: Você percebeu que todas as plantas estão dentro do vaso? E olha o tamanho desse vaso.

Criança 9: Isso daí é um coqueiro.

Criança 5: Ele vai tacar o coco na onça, pra onça não atacar eles, mas, com certeza ela vai atacar.

Criança 10: O menino está sem dois dentes.

Páginas 8-15:

Criança 9: Ela correu da onça, ela o deixou para trás. Daí a onça está correndo atrás dele, ela está com o coco e ele também, porque não tacaram na onça. E ali também está aparecendo a raiz da árvore, mas a raiz fica embaixo da terra.

Criança 2: Eles estão correndo e ela falou: Cada um por si agora. Daí ela tacou o coco nele e ele tacou nela...

Criança 1: Como ele está correndo para lá se a cabeça está virada para o outro lado? E olha o dente da onça, parece papelão... E como uma onça tem garras assim?

Criança 4: Ele está fazendo careta para a onça e ela está ficando brava.

Criança 2: Eles se fantasiaram de coco. Como o menino não conseguiu beber a água do coco, vai beber a água do rio.

Criança 4: A onça ficou muito brava e eles se esconderam. Isso parece uma pessoa andando, apoiada com as mãos (se referindo a raiz da árvore).

Criança 8: Eles se esconderam porque a onça tomou o coco deles.

Criança 4: Eles quiseram escapar da onça e acharam um navio.

Criança 2: Eles acharam um bote e um remo também, aí eles estão fugindo.

Criança 3: Parece que são gigantes com as pernas, mas são as árvores.

Criança 5: Eles estão indo para outro lugar fugir da onça, mas ela sabe nadar.

Criança 8: Eles estão fugindo dos gigantes (árvores).

Criança 1: Estão indo para um lugar seguro, talvez achar uma casa.

Criança 3: Sabe o que eu percebi? Parece que o sol não nasce, só está se pondo.

Criança 1: Eles andaram, andaram, andaram e chegaram em terra firme. A terra é estranha e as folhas são mais firmes.

Criança 10: Ela está com outro coco, se a onça vier pra cima deles.

Criança 4: Eu acho que eles ficaram felizes para sempre e foram fazer uma casa.

Páginas 16-19:

Criança 4: Eu acho que é a mãe deles (mulher de vestido rosa), o pai (homem sentado na porta) e os filhos, na janela tem um bicho, dois bichos. E um homem olhando (na janela), parece que está espiando conversas.

Criança 1: Eles acharam a cidade.

Criança 3: Esse homem (na janela), parece um bicho mesmo, porque eu nunca vi pessoas com esse cabelo. E as casas são diferentes, as listras.

Criança 8: Parece um cavalo (na janela).

Criança 9: É praticamente a família deles.

Criança 1: Eles acharam os amigos deles pra jogar bola. Esse homem (que está sentado na porta), é o pai deles, e está brigando com alguém, com esse negócio na janela, bem embaixo, parece um cachorro.

Criança 2: Eles acharam uma vila e as pessoas são todas africanas, negras.

Criança 3: Um dos caras comeu muito doce? E tá cheio de casa nessa vila, porque mudou de novo as cores da madeira.

Criança 4: Eles conheceram outros amiguinhos. E isso na janela é um cavalo?

Páginas 20-23:

Criança 4: Eu acho que eles foram embora, só foram conhecer um pouco e brincar.

Criança 9: A menina está até agora com o coco na mão, e eles estão de mãos dadas.

Criança 2: Eles são namorados.

Criança 9: A menina tem o vestido laranja e uma fita no cabelo. A perna dele está torta.

Criança 1: Eles estão andando, andando. Acho que sei o que vai acontecer no final.

Criança 3: Acho que antes foi só impressão minha, porque está escurecendo agora.

Criança 4: Eles ficaram felizes para sempre.

Criança 1: Você percebeu que é a mesma cor da casa deles? Eles deram a volta ao mundo para voltar no lugar em que eles estavam, porque a casa é a mesma.

Criança 8: Foram para a casa dos parentes, pegaram o coco e voltaram para casa.

Criança 3: Eles deram a volta ao mundo, mas quando voltaram só tinha uma casa.

Mediador: Pedi para que ela observasse bem, então respondeu:

Criança 3: Ah, agora estou vendo a parte da outra casa.

Criança 2: Eles abriram o coco pra beber água e comer, eles acharam uma casa para eles morarem e viverem felizes para sempre. E eles ainda não foram mortos pela onça.

**ANEXO E- TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS LEITORAS- ESCOLA 2-
MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO IGUAÇU- LIVRO *JACINTO E MARIA JOSÉ***

Ao apresentar a capa do livro e dizer o nome, as crianças responderam:

Criança 4: Que assustador!

Mediador: Por que?

Criança 4: Porque são pretos, eles estão sem boca.

Criança 5: Eles estão de cabeça para baixo.

Criança 13: Eles estão de ponta para baixo.

Criança 12: Um está normal e o outro de ponta cabeça.

Ao observar a contracapa, eles disseram:

Criança 13: Parece que eles tão voando, que não tem chão.

Criança 9: É engraçado porque um é calvo e outro é cabeludo.

Criança 13: Eles são iguais porque são morenos.

Criança 7: Estão de pé no chão e parece que a menina tem um legume na mão.

Criança 4: Estão diferentes da capa, parece que eles estão namorando e dividindo a comida.

Páginas 2-7:

Criança 5: Tem uma palmeira gorda.

Criança 7: A casa é de palha, banco e escada são de madeira, eles estão sentados no banco.

Criança 4: Eu gosto do Jacinto. A Maria José é tão linda (leu o que estava no livro). Eles estão namorando.

Criança 6: O telhado é de palha, a menina está com laço na cabeça e ele não tem cabelo, ela é magra e ele é gordo. Têm árvores grandes e pequenas.

Criança 9: Parece que eles estão no meio do nada e tem uma casa para cada.

Criança 14: A casa deles parece a casa dos índios.

Criança 11: Agora aparece o rabo de uma onça.

Criança 7: Parece que a onça está atrás da menina e ele está tirando o coco.

Criança 14: Parece um macaco pegando coco.

Criança 13: Ele pegou o coco e saiu correndo.

Criança 5: Por isso ele pegou o coco, a menina falou para jogarem na onça.

Criança 15: Antes só aparecia o rabo da onça, agora aparece o tronco.

Páginas 8-15:

Criança 7: Parece que a menina jogou o coco na onça, daí eles se esconderam atrás

da árvore para a onça não ver.

Criança 14: Eles acertaram o coco na cabeça da onça, ela ficou brava e correu atrás deles, por isso eles tiveram que correr.

Criança 11: A onça começou a correr atrás deles agora.

Criança 6: Parece a África, porque a onça mora na árvore, mas não é uma onça, é um leopardo. Por que essas árvores são esquisitas?

Criança 5: Parece que a onça está engolindo o coco e vai se engasgar.

Criança 13: Eles correram para dentro do rio e a onça quebrou o coco.

E agora, será que a onça vai pegar eles?

Todos: Não!

Criança 9: Eles fizeram um barquinho. E essas árvores têm formato de casinha.

Criança 13: E eles saem do outro lado da terra.

Criança 12: Eles saem de barco e vão para a terra.

Criança 6: Eles conseguiram fugir de barco e o leopardo desapareceu.

Páginas 16-19:

Criança 13: Eles estavam brincando na frente da casa de pega-pega.

Criança 4: Eles estão brincando de pega o coco.

Criança 7: Uma personagem da casa está quase caindo e o outro só aparece o olho, não tem rosto.

Criança 12: As crianças estão jogando bola, tem um homem apontando o braço para cima, essas pessoas são compridas e estranhas.

Criança 8: Um homem parece que está caindo e o outro está olhando a mulher.

Criança 4: Tem uma coisa lá em cima que parece o bicho papão.

Páginas 20-23:

Criança 5: Parece que eles estão de mãos dadas formando um coração.

Criança 8: Eu estou vendo um monte de mato.

Criança 7: Eles estão de mãos dadas, andando no meio do mato, os dois continuam sem calçado e já está escuro.

Criança 12: Está escuro e tem um monte de árvores.

Criança 13: Eles estão comendo o coco e sentados no banco.

Criança 7: O coco despedaçou todo. A casa que está na página 23, estava antes do lado esquerdo da folha.

Criança 9: Estão sentados comendo o coco.

Criança 4: As crianças cresceram, estão comendo coco e agora namoram.