



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

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

***AMORAS DE EMICIDA, A COR DE CORALINE DE RAMPAZO E A FORMAÇÃO
DE DOCENTES: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA***

CRISTIANE COSTA DA SILVA

Foz do Iguaçu - PR
2022



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

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

***AMORAS DE EMICIDA, A COR DE CORALINE DE RAMPAZO E A FORMAÇÃO
DE DOCENTES: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA***

CRISTIANE COSTA DA SILVA

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Cortez

Foz do Iguaçu - PR
2022

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

S586

Silva, Cristiane Costa da.

Amoras de Emicida, A Cor de Coraline de Rampazo e a formação de docentes: considerações para a luta antirracista / Cristiane Costa da Silva. - Foz do Iguaçu-PR, 2022.

149 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada. Foz do Iguaçu-PR, 2022.

Orientador: Mariana Cortez.

1. Formação de docentes. 2. Mediação de leitura. 3. Literatura infantil. 4. Antirracismo. I. Cortez, Mariana. II. Título.

CDU 377.8:323.14

CRISTIANE COSTA DA SILVA

**AMORAS DE EMICIDA, A COR DE CORALINE DE RAMPAZO E A FORMAÇÃO
DE DOCENTES: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Cortez
UNILA

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino
UEPG

Prof.^a Dr.^a Angela Maria de Souza
UNILA

“A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um momento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não via antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências”.

Michèle Petit

AGRADECIMENTOS

A caminho desta conquista vivemos muitas experiências nunca imaginadas antes, ampliamos nossa visão e nosso conhecimento. Aprendemos a conviver com o inesperado, e que desanimar nos permite tornarmos mais forte, tentar novamente, superar, não desistir de lutar e surpreender-se. Ao olharmos para trás, precisamos reconhecer e agradecer todos os que contribuíram para que pudéssemos chegar aonde chegamos.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mariana Cortez, por aceitar o desafio de conduzir este estudo com dedicação, proporcionando reflexões e aprendizados. Estendo, ainda, o agradecimento aos demais professores da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Prof. Dr. Antônio Guizo e Prof.^a Dr.^a Débora Cota, pelas disciplinas ministradas, e à Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira, da Universidade Estadual Paulista, por tantos ensinamentos que oportunizaram a ampliação do conhecimento científico.

Aos alunos do Curso de Formação de Docentes, que aceitaram fazer deste grupo de pesquisa, contribuindo para a minha formação como pesquisadora e por todos àqueles que já passaram pelo curso e que sempre deixam um pouco de si e levam um pouco de nós, em especial, à Elisane Andressa Kaiser da Silva, principal incentivadora deste projeto, por todo o apoio incondicional.

À Marlene Rodrigues da Silva, por compartilhar sua história de vida, me inspirar e me impulsionar a desenvolver este estudo.

Aos meus colegas de curso, com os quais compartilhamos experiências durante um período atípico de pandemia, principalmente a Leonardo Pontes, por fazer parte da aplicação prática deste estudo com sua brilhante participação e contação de história.

Aos meus pais, Valdir Costa e Bernadete De Marchi Costa, e demais familiares, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, ao longo desta trajetória.

À minha irmã, Maeve Cristina Costa, e às minhas irmãs de coração, Fernanda Destro Perin e Nilva de Fátima Broco, por serem meu ombro amigo nas horas em que mais preciso.

Ao meu esposo, Valmir José da Silva, por compartilhar sonhos e acompanhar todos os meus momentos de angústias e alegrias.

Aos meus filhos, Amanda Larissa da Silva e Gabriel Henrique da Silva, que souberam compreender minha ausência e me impulsionam a acreditar em um mundo melhor.

Essa vitória tem o sabor de todas as dificuldades superadas, do dever cumprido e dos momentos inesquecíveis compartilhados... Gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem a finalidade de investigar as possibilidades oferecidas pela literatura infantil para a formação dos estudantes do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, considerando o protagonismo negro. Para tanto, as obras literárias *Amoras* (2018), de Emicida, e *A Cor de Coraline* (2017), do autor e ilustrador Alexandre Rampazo, são analisadas a partir de dois eixos: a temática étnico-racial e a formação do professor. Para desenvolver o estudo, fez-se necessária, além da análise literária, uma pesquisa seguida de intervenção com um grupo de estudantes do Curso de Formação de Docentes, de um colégio público localizado no Oeste do Paraná. A pesquisa em desenvolvimento compreende: (i) o estudo aprofundado das obras literárias (ii) a elaboração de um roteiro para a prática literária, composto por diagnóstico do conhecimento prévio dos futuros educadores, relato de experiência, sensibilização por meio de relato de vida e da contação de histórias, seguida de novo repertório literário escolhido pelos estudantes; e (iii) análise dos resultados obtidos. Para fundamentar esta pesquisa, utilizamos: os teóricos da recepção, tais como Iser (1999), Rosenblatt (2002) e Chambers (2007), que oferecem instrumental analítico ao incluir o leitor no ato da leitura; pesquisadoras como Colomer (2007) e Petit (2010), que contribuem ao pensar os impactos da mediação na formação de leitores; hooks (1999, 2019), Munanga (2005, 2012, 2015), Gomes (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2011a, 2011b), Hall (2000, 2001, 2016), Guimarães (1995, 1999) e Jovino (2005, 2006), para fundamentar a discussão da étnico-racial, visando à desnaturalização de pensamentos e de situações que promovam o racismo. As reflexões propostas permitem ao professor em formação se reconhecer como agente transformador, identificando elementos e possíveis ações que contribuem para melhorar a sociedade pelo viés da educação.

Palavras-chave: formação de docentes; mediação de leitura; literatura infantil; antirracismo.

ABSTRACT

This master's research aims to investigate the possibilities offered by children's literature for the training of students in the Teacher Training Course for Early Childhood Education and the Early Years of Elementary Education, at Middle Level, considering black protagonism. To this end, the literary works *Amoras* (2018), by Emicida, and *A Cor de Coraline* (2017), by author and illustrator Alexandre Rampazo, are analyzed from two axes: the ethnic-racial theme and teacher training. To develop the study, it was necessary, in addition to literary analysis, research followed by intervention with a group of students of the Teacher Training Course, from a public college located in the West of Paraná. The research under development comprises: (i) the in-depth study of literary works; (ii) the elaboration of a script for the literary practice, composed of diagnosis of the future educators' prior knowledge, experience report, sensitization through live storytelling and storytelling, followed by a new literary repertoire chosen by the students; and (iii) analysis of the results obtained. To ground this research, we used: reception theorists, such as Iser (1999), Rosenblatt (2002), and Chambers (2007a, 2007b), who offer analytical instrumental by including the reader in the act of reading; researchers such as Colomer (2007) and Petit (2010), who contribute by thinking about the impacts of mediation on reader education; hooks (1999, 2019), Munanga (2005, 2012, 2015), Gomes (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2011a, 2011b), Hall (2000, 2001, 2016), Guimarães (1995, 1999), and Jovino (2005, 2006), to ground the discussion of racial-ethnicity, aiming at denaturalizing thoughts and situations that promote racism. The proposed reflections allow the teacher information to recognize himself as a transforming agent, identifying elements and possible actions that contribute to improving society through education.

Keywords: teacher training; reading mediation; children's literature; anti-racism.

RESUMEN

Esta investigación de maestría tiene como objetivo investigar las posibilidades que ofrece la literatura infantil para la formación de los estudiantes del Curso de Formación Docente para la Educación Infantil y los Primeros Años de la Educación Primaria, en el Nivel Medio, considerando el protagonismo negro. Para ello, se analizan las obras literarias *Amoras* (2018), de Emerica, y *A Cor de Coraline* (2017), del autor e ilustrador Alexandre Rampazo, desde dos perspectivas: la temática étnico-racial y la formación del profesorado. Para desarrollar el estudio, fue necesario, además del análisis de la literatura, una investigación seguida de la intervención con un grupo de estudiantes del Curso de Formación Docente, de una escuela pública ubicada en el Oeste de Paraná. La investigación en desarrollo comprende: (i) el estudio en profundidad de las obras literarias (ii) la elaboración de un guión para la práctica literaria, compuesto por el diagnóstico de los conocimientos previos de los futuros educadores, el informe de experiencias, la sensibilización a través de la historia de vida y la narración de cuentos, seguido de un nuevo repertorio literario elegido por los alumnos; y (iii) el análisis de los resultados obtenidos. Para fundamentar esta investigación, utilizamos los teóricos de la recepción, como Iser (1999), Rosenblatt (2002) y Chambers (2007a, 2007b), que ofrecen un instrumento de análisis al incluir al lector en el acto de la lectura; los investigadores como Colomer (2007) y Petit (2010), que contribuyen pensando en los impactos de la mediación en la formación de los lectores; hooks (1999, 2019), Munanga (2005, 2012, 2015), Gomes (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2011a, 2011b), Hall (2000, 2001, 2016), Guimarães (1995, 1999) y Jovino (2005, 2006), para fundamentar la discusión de lo étnico-racial, buscando desnaturalizar pensamientos y situaciones que promueven el racismo. Las reflexiones propuestas permiten al docente en formación reconocerse como agente transformador, identificando elementos y posibles acciones que contribuyan a mejorar la sociedad a través de la educación.

Palabras clave: formación de profesores; mediación de la lectura; literatura infantil; antirracismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro Amoras	38
Figura 2 - Guarda-capa do livro Amoras.....	39
Figura 3 - Ficha catalográfica e dedicatória do livro Amoras	39
Figura 4 - Livro Amoras - páginas 4 e 5.....	40
Figura 5 - Livro Amoras - páginas 6 e 7.....	40
Figura 6 - Livro Amoras - páginas 8 e 9.....	41
Figura 7 - Livro Amoras - páginas 10 e 11	42
Figura 8 - Livro Amoras - páginas 12 e 13.....	42
Figura 9 - Livro Amoras - páginas 14 e 15.....	43
Figura 10 - Livro Amoras - páginas 16 e 17	44
Figura 11 - Livro Amoras - páginas 18 e 19.....	44
Figura 12 - Livro Amoras - páginas 20 e 21.....	45
Figura 13 - Livro Amoras - páginas 22 e 23.....	46
Figura 14 - Livro Amoras - páginas 24 e 25.....	46
Figura 15 - Livro Amoras - páginas 26 e 27.....	47
Figura 16 - Livro Amoras - páginas 28 e 29.....	47
Figura 17 - Livro Amoras - páginas 30 e 31.....	48
Figura 18 - Livro Amoras - páginas 32 e 33.....	49
Figura 19 - Livro Amoras - páginas 34 e 35.....	49
Figura 20 - Livro Amoras - páginas 36 e 37.....	50
Figura 21 - Livro Amoras - páginas 38 e 39.....	50
Figura 22 - Livro Amoras - páginas 40 e 41.....	51
Figura 23 - Livro Amoras - páginas 42 e 43.....	52
Figura 24 - Livro Amoras - página 44	52
Figura 25 - Quarta-capa do livro Amoras.....	53
Figura 26 - Capa do livro A Cor de Coraline	54
Figura 27 - Guarda do livro A Cor de Coraline.....	55
Figura 28 - Folha de rosto e página 1 do livro A Cor de Coraline	56
Figura 29 - Livro A Cor de Coraline - páginas 2 e 3.....	56
Figura 30 - Livro A Cor de Coraline - ficha catalográfica e dedicatória (páginas 4 e 5).....	57
Figura 31 - Livro A Cor de Coraline - páginas 6 e 7.....	58
Figura 32 - Livro A Cor de Coraline - páginas 8 e 9.....	59
Figura 33 - Livro A Cor de Coraline - páginas 10 e 11	60
Figura 34 - Livro A Cor de Coraline - páginas 12 e 13.....	60
Figura 35 - Livro A Cor de Coraline - páginas 14 e 15.....	61
Figura 36 - Livro A Cor de Coraline - páginas 16 e 17.....	62
Figura 37 - Livro A Cor de Coraline - páginas 18 e 19.....	63
Figura 38 - Livro A Cor de Coraline - páginas 20 e 21.....	64
Figura 39 - Livro A Cor de Coraline - páginas 22 e 23.....	64
Figura 40 - Livro A Cor de Coraline - páginas 24 e 25.....	65
Figura 41 - Livro A Cor de Coraline - páginas 26 e 27.....	66
Figura 42 - Livro A Cor de Coraline - páginas 28 e 29.....	67
Figura 43 - Livro A Cor de Coraline - páginas 30 e 31.....	68
Figura 44 - Guarda capa do livro A Cor de Coraline	69
Figura 45 - Quarta capa do livro A Cor de Coraline	69
Figura 46 - Quarta capa do livro A Cor de Coraline	70
Figura 47 - Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes	78

Figura 48 - Ementa da Disciplina de Literatura Infantil do Curso de Formação de Docentes	80
Figura 49 - El círculo de Lectura.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo	87
Gráfico 2 - Idade.....	88
Gráfico 3 - Você gosta de ler? Justifique.....	88
Gráfico 4 - Em média, quanto tempo você dedica à leitura diariamente?	89
Gráfico 5 - Qual o meio que você utiliza para realizar a leitura?	90
Gráfico 6 - Qual destes estilos você dedica maior tempo à leitura?.....	90
Gráfico 7 - Em média, quantos livros você lê por ano?	91
Gráfico 8 - Na sua trajetória acadêmica, você teve a disciplina de literatura infantil?	92
Gráfico 9 - Você se lembra de alguma história infantil que envolvesse personagens negros?	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - História 1 – O Espelho de Lelê de Valéria Belém	103
Quadro 2 - História 2 – O Mundo Black Power de Tayó de Kiusam de Oliveira	104
Quadro 3 - História 3 – Tanto, Tanto! De Trish Cooke	105
Quadro 4 - História 4 – Obax de André Neves	106
Quadro 5 - História 5 – Meninas Negras de Madu Costa	107
Quadro 6 - História 6 – Uma princesa nada boba de Luiz Antônio	108
Quadro 7 - História 7 – O Cabelo de Lelê de Valéria Belém.....	109
Quadro 8 - História 8 – Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! de Lucimar Rosa Dias.....	110
Quadro 9 - História 9 – As Bonecas da Vó Maria de Mel Duarte.....	111
Quadro 10 - História 10 – Meu crespo é de rainha de bell hooks.....	112
Quadro 11 - História 11 – Os mil cabelos de Ritinha de Paloma Monteiro	113
Quadro 12 - Histórias apresentadas envolvendo protagonistas negros	114

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA.....	19
1.2	JUSTIFICATIVA.....	22
1.3	METODOLOGIA.....	23
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
2.1	LITERATURA, LITERATURA INFANTIL E ARTE.....	27
2.2	ASPECTOS LEGAIS DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO ÂMBITO ESCOLAR	29
2.3	JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS.....	31
2.4	APRESENTAÇÃO DOS AUTORES.....	32
2.4.1	Emicida.....	32
2.4.2	Alexandre Rampazo	34
2.5	APRESENTAÇÃO DAS OBRAS	35
2.5.1	Amoras	35
2.5.2	A Cor de Coraline	36
2.6	ANÁLISE DAS OBRAS	37
2.6.1	Amoras	37
2.6.2	A Cor de Coraline	53
2.7	ANÁLISE COMPARADA DAS OBRAS.....	71
3	PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL	74
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE E DO PÚBLICO PESQUISADO	74
3.2	APRESENTAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ESTADO DO PARANÁ E SEUS DOCUMENTOS NORTEADORES	75
3.2.1	Breve Histórico do Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná	75
3.2.2	Literatura Infantil na Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná	77
3.2.3	A Literatura Infantil e a temática étnico-racial no Curso de Formação de Docentes	79
3.3	MEDIAÇÃO LITERÁRIA	81
3.4	APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA E ANÁLISE DOS DADOS.....	85
3.4.1	Aplicação de Questionário.....	86
3.4.2	Momento de Sensibilização.....	93
3.4.3	Momento de Leitura e de Análise das Obras.....	98
3.4.4	Momento de Interação e Compartilhamento.....	100
4	CAMINHOS PARA A REFLEXÃO TEÓRICA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	120
4.1	PERSPECTIVAS DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	120
4.1.1	Racismo e Antirracismo	120
4.1.2	Estereótipos e representação.....	123
4.2	LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS	127
4.3	RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA.....	130

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES.....	144
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO ATRAVÉS DE FORMULÁRIO ON-LINE	144
	APÊNDICE B – FOTOS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	147
	APÊNDICE C – FOTOS MOMENTO DA SENSIBILIZAÇÃO.....	148

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem a finalidade inicial de refletir sobre as possibilidades oferecidas pela Literatura Infantil (LI, doravante), por meio das obras literárias *Amoras* (2018), de Emicida e com ilustrações de Aldo Fabrini, e *A Cor de Coraline* (2017), do autor e ilustrador Alexandre Rampazo, as quais serão analisadas a partir de dois eixos: a temática étnico-racial e a formação do professor¹. O objetivo central é investigar as possibilidades de mediação de leitura literária para a formação dos estudantes do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, de uma escola pública, situada no Oeste do Paraná.

Indagações e experiências vivenciadas por meio da prática pedagógica, como professora da disciplina de Literatura Infantil, foram fatores que motivaram esta investigação a ir além da sala de aula. Alguns dos questionamentos foram: Quantos meninos e meninas passaram pelos bancos escolares sem se sentirem representados e representadas em uma história infantil? Quantas crianças nunca tiveram uma personagem para dizer que “este super-herói ou esta princesa me representa”? Quantos professores nunca foram levados a esta reflexão na sua formação acadêmica e não puderam fazer a diferença em sala de aula? A partir dessas questões, formulamos a problemática desta pesquisa: obras literárias infantis podem auxiliar o professor a promover a luta antirracista²?

Fez-se necessária, além da revisão bibliográfica e da análise literária, uma etapa empírica em sala de aula, pautada pela contação de história, como prática geradora de sentidos que possibilita compreender a recepção de obras, para, em seguida, propiciar espaços de reflexão compartilhada com os estudantes do Curso de Formação de Docentes. Desse modo, o propósito é verificar se houve ou não impacto na perspectiva leitora dos estudantes, tanto no que se refere à temática e à ampliação de repertório quanto aos aspectos estético-literários das obras em questão, a partir de experiências práticas, de contato direto com a literatura, oferecendo possibilidades de uma postura para os professores em formação.

¹ 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 4.490.018.

² É importante destacar que, neste trabalho, estudamos o racismo e o antirracismo destinado às pessoas negras, e que esses são pessoas consideradas como pardas e pretas, conforme a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos censos demográficos.

Descrevemos, a seguir, como esta dissertação está organizada. O primeiro capítulo, composto por esta introdução, apresenta a aproximação com a temática, a justificativa e a metodologia utilizada ao longo da pesquisa. O intuito é propiciar a futuros professores o contato com o mundo da LI e a temática étnico-racial, referente ao protagonismo negro, a fim de desenvolver conhecimentos teóricos e práticos que podem auxiliá-los em sua prática docente.

A Literatura torna-se um campo que exige do professor preparo e conhecimento, mas, ao mesmo tempo, permite trabalhar com temáticas distintas, como a proposta nesta pesquisa, que é proporcionar aos futuros docentes uma reflexão sobre a temática étnico-racial.

A partir das histórias lidas, refletidas, analisadas e compartilhadas é possível pensar sobre as situações e condições vividas, visualizando como essas narrativas podem fazer a diferença na vida dos alunos, sendo fundamental a ação do professor. De acordo com Coelho, “a literatura em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2000, p. 15).

Desse modo, por meio das histórias infantis, dos personagens e das imagens que as obras literárias apresentam, os docentes podem trabalhar com a realidade e com as emoções proporcionadas pela leitura. Na visão de Rosenblatt (2002):

La obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos. De este proceso complejo emerge una experiencia imaginativa. (ROSENBLATT, 2002, p. 51).

A LI permite ao leitor se identificar com a história ao se colocar no lugar da personagem, além de possibilitar que a criança conheça ou resolva determinados conflitos internos com os quais precisa lidar em determinados momentos da vida. Por meio da leitura, permite-se a troca de sentidos entre o leitor, o escritor e a sociedade na qual estão localizados, como afirmado por Cosson: “ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro” (COSSON, 2018, p. 27).

O segundo capítulo, intitulado de pressupostos teóricos, contempla uma revisão bibliográfica da LI e sua relação com a Literatura e Arte, bem como os

aspectos legais sobre a temática étnico-racial no âmbito escolar, contextualiza os autores Emicida e Alexandre Rampazo e suas respectivas obras, *Amoras* (2018) e *A Cor de Coraline* (2017), que são, posteriormente, analisadas e comparadas.

Nesta investigação, não é nosso propósito analisar as obras literárias a partir de um único olhar, mas queremos mergulhar nelas e ir além, junto ao grupo de professores em formação, buscando os sentidos da criação literária e estética, produzindo significados e valores que extrapolam fronteiras regionais e os muros acadêmicos, de modo que façam parte da vivência de cada participante. Ponderações dessa natureza e que visam à superação do racismo precisam fazer parte do dia a dia de professores em formação, para que, quando atuarem em sala de aula, possam também convidar seus alunos à reflexão, a partir de suas vivências e realidades.

O desenvolvimento deste trabalho pretende propiciar a futuros professores o contato com o mundo da LI e desenvolver conhecimentos teóricos e práticos que os auxiliarão em sua prática docente. É importante proporcionar a esses futuros profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante a formação acadêmica, o contato com histórias infantis que permitam uma discussão étnico-racial e de redução das desigualdades. Consideramos fundamental o conhecimento sobre a representação desmitificada do negro e de como a LI pode auxiliar esse processo no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo apresenta a prática de Mediação Literária com a temática étnico-racial. A questão da mediação literária para a formação do leitor é analisada a partir das contribuições de Petit (2010) e de Colomer (2007). Posteriormente, descrevemos e caracterizamos a comunidade escolar e o público pesquisado, com um breve relato do Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná e seus documentos norteadores. Além desses aspectos, explicamos como a disciplina de LI está contemplada na Matriz Curricular desse curso e a sua relação com a questão étnico-racial. Outro elemento que compõe este capítulo é um roteiro para a prática literária, descrito em quatro etapas: (i) aplicação de um questionário, por meio de formulário, para diagnosticar o conhecimento prévio dos futuros educadores; (ii) momento de sensibilização, seguido de contação das histórias *Amoras* e *A Cor de Coraline*, a partir do depoimento de uma professora negra para a introdução da temática antirracista; (iii) momento de leitura, de análise e de reflexão das obras, juntamente com a participação dos professores em formação; (iv)

momento de interação e de compartilhamento, com a realização de pesquisa, seguido de desenvolvimento de atividade prática e apresentação de histórias envolvendo personagens negras, escolhidas pelos alunos. Este estudo conta com a análise de dados dos entrevistados sobre o seu comportamento leitor, a sua relação com a leitura e a sua experiência com histórias infantis com protagonistas negros.

No quarto capítulo, apresentamos um novo olhar sobre a temática com novos caminhos para a reflexão das questões étnico-raciais e de conceitos envolvendo o racismo, o antirracismo, os estereótipos, a representação e a LI com personagens negras. Para fundamentar a perspectiva da diversidade étnico-racial, utilizamos as contribuições de hooks³ (1999, 2019), Kabengele Munanga (2005, 2012, 2015) que nos alerta sobre o papel social do professor para adotar posturas e práticas antirracistas, Nilma Lino Gomes (2002, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2011a, 2011b) questiona como a escola se prepara para a construção de uma identidade negra de forma positiva, Stuart Hall (2000, 2001, 2016) reflete sobre os estereótipos e a representação do negro em nossa sociedade, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1995, 1999) fundamental para a compreensão do racismo e do antirracismo presente em nossa sociedade e Ione da Silva Jovino (2005, 2006) que nos leva a refletir sobre os personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil.

Não é nosso objetivo aqui “fornecer aos professores e educadores as fórmulas e receitas antirracistas prontas, pois elas não existem. Mas, sim, de estimular e levar sua imaginação criativa e inventá-la” (MUNANGA, 2005, p.19), o que permitirá ao futuro professor refletir sobre esse tema, de modo a incorporar em suas práticas futuras uma postura necessária para a condução de uma educação étnico-racial diferenciada, plural e antirracista.

Realizamos a retomada da pesquisa, momento em que destinamos um novo olhar sobre a prática de mediação de leitura, além de nos questionarmos como essa pesquisa transformou a vida dos professores em formação, a minha prática pedagógica no tocante à luta antirracista e as próximas escolhas e ações como formadora de professores, procurando o melhor caminho para trabalhar o antirracismo no ambiente escolar e as formas de mediação de leitura com obras literárias envolvendo o protagonismo negro.

³ bell hooks, pseudônimo da escritora Gloria Jean Watkins, homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó, é grafado neste texto com letras minúsculas, seguindo a preferência da autora, para quem “nomes, títulos, nada disso tem tanto valor como as ideias” (SANTANA, 2009).

No capítulo final a discussão está centrada em torno da LI, da Literatura como forma de mediação e da perspectiva antirracista envolve os aspectos legais e as relações raciais, bem como apresenta o grande desafio nos cursos de formação de docentes e o engajamento do professor para a realização de estratégias na luta contra o racismo.

Ao descrevermos a organização desta pesquisa, talvez alguém possa se indagar por que uma professora branca quer levar para a sala de aula de um curso de formação docente, cujos alunos são majoritariamente brancos, uma discussão para a superação do racismo? A resposta é que acreditamos que um debate como esse é essencial aos futuros professores, que assumirão a responsabilidade de, por meio de sua profissão, transformar a sociedade. Ao fazerem isso, poderão retirar esse tema da invisibilidade dos bancos escolares, pois, segundo hooks (2019) e Ribeiro (2019), essa luta deve ser de todos. hooks (2019) complementa:

Essa luta também precisa incluir aliados não negros. Imagens de raça e representação se tornaram uma obsessão contemporânea. O tratamento da negritude como uma *commodity* criou um contexto social onde a apropriação da imagem negra por pessoas não negras não encontra limites. Se muitas das pessoas não negras que produzem imagens ou narrativas críticas a respeito da negritude e das pessoas negras não questionarem suas perspectivas, elas podem simplesmente recriar a perspectiva imperialista – o olhar que procura dominar, subjugar e colonizar. Isso em especial para pessoas brancas que observam e falam sobre negritude. [...] Seus modos de olhar devem ser fundamentalmente alterados. Eles devem ser capazes de engajar na luta da militância negra pela transformação das imagens. (hooks, 2019, p. 41).

Assim sendo, pretendemos realizar uma intervenção de mediação literária, propondo aos futuros professores um novo olhar, analisando histórias infantis e desenvolvendo reflexões sobre o protagonismo negro, pensando de forma crítica, a fim de desnaturalizar o olhar que ao longo dos tempos está condicionado pelo racismo.

1.1 APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA

Desde que iniciei meu trabalho como professora na rede municipal de ensino, tenho me aproximado da LI. Como professora da Educação Infantil, sempre iniciava as aulas com uma história, ora relacionada ao conteúdo, ora por prazer de

contar histórias⁴. As aulas da disciplina de LI, como aluna no Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), fomentaram ainda mais esse interesse, o qual, como professora-pedagoga na rede estadual de ensino, posso compartilhar com outros jovens, professores em formação, já que ministro a disciplina de LI no Curso de Formação de Docentes.

A aproximação com a temática envolvendo as questões étnico-raciais surgiu a partir de grupos de estudos da Equipe Multidisciplinar do colégio em que atuo, uma instância colegiada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Nesses grupos, é possível discutir com os demais professores, com os representantes de alunos, com os representantes da comunidade escolar e com os funcionários sobre a diversidade étnico-racial, o racismo presente na escola e na sociedade, bem como o desenvolvimento de atividades práticas antirracistas. De acordo com a SEED,

Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei n.º 9394/96, pela Deliberação n.º 04/06 CEE/PR, pela Instrução n.º 017/06 Sued/Seed, pela Resolução n.º 3399/10 Sued/Seed e a Instrução n.º 010/10 Sued/Seed. São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, da consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial, as Equipes Multidisciplinares tem como prerrogativa articular os segmentos profissionais da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar. (PARANÁ, 2021).

Durante esses encontros, os participantes estudam diferentes referenciais teóricos e elaboram atividades que, posteriormente, podem ser utilizadas em sala de aula para refletir em conjunto com os alunos.

No colégio em que atuo, anualmente, é realizada uma Mostra de atividades, momento em que são apresentadas as atividades realizadas ao longo do ano letivo, nas mais diversas disciplinas, pelos alunos de todos os cursos: Formação de Docentes, Administração, Informática, Ensino Médio e Ensino Fundamental. Em uma dessas atividades, aproximei-me mais da temática étnico-racial e comecei a

⁴ Em alguns trechos, quando me referir exclusivamente à minha atuação como professora utilizarei a primeira pessoa do singular; nas demais situações, o padrão será a primeira pessoa do plural, por acreditar que não é uma voz individual, mas sim entrelaçada por outras vozes, de teóricos e pesquisadores.

refletir, na condição de professora do Curso de Formação de Docentes, sobre modos dessa disciplina de LI levar tal reflexão para a sala de aula.

Em 2014, fiquei responsável por passar um vídeo para os alunos do Curso de Formação de Docentes. Era uma entrevista com depoimentos de professores, de funcionários e de alunos que diziam o que era ser negro na atualidade. Cada depoimento era especial, porém, o da professora Marlene Rodrigues da Silva⁵ foi o que me deixou inquieta, fazendo-me refletir sobre a minha prática pedagógica.

Nessa entrevista, a professora Marlene relatava que, durante toda a sua trajetória escolar, acreditava que não podia ser nada de importante. Em sua infância, no ambiente escolar, nunca teve uma história infantil com uma personagem negra para se sentir representada, pois todas as princesas de histórias eram loiras e tinham cabelos lisos. Ela conta que, quando chegava em casa, colocava fita (aquela fita que existe dentro de uma fita cassete) sob seus cabelos para se sentir princesa, ou, ainda, quando escutava uma história, a personagem negra era um ser folclórico, um saci-pererê. Outra experiência que relatou foi do período da adolescência. Marlene viu a propaganda do filme *A Princesa e o Sapo*, em que a princesa era negra. Ela foi toda empolgada ao cinema, mas ficou muito triste, pois a princesa negra foi transformada em sapo ao dar um beijo no animal, ao invés dele ser transformado em príncipe, como acontecia em todas as histórias envolvendo princesas brancas.

Após ouvir esses depoimentos, pensei em minha prática pedagógica como professora de LI, de forma a aproximar essa temática dos alunos do Curso de Formação de Docentes. A minha intenção era que histórias envolvendo protagonistas negros estivessem presentes em sala de aula tirando o tema da invisibilidade, com a desnaturalização de pensamentos e situações que disseminam o racismo.

Em 2019, senti-me ainda mais motivada a estudar o tema, ao constatar que, na escola em que meu filho estuda⁶, o número de crianças haitianas que migraram em busca de melhores condições com suas famílias para o nosso município só aumenta. Diante disso, perguntei-me: como professora, formadora de

⁵ Esta pesquisa apresenta relatos de vida de Marlene Rodrigues da Silva, que me autorizou a publicá-los neste trabalho acadêmico.

⁶ Ensino Fundamental I – Anos Iniciais da rede municipal de ensino.

professores, o que posso fazer para melhorar a prática dos docentes em formação? Iniciei a escrita do projeto, que foi estimulado por uma ex-aluna, egressa do Curso de Formação de Docentes, a Prof.^a Elisane Kaiser da Silva, então aluna do Mestrado de Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), ao realizar uma atividade prática de mediação de leitura literária com os alunos do curso.

1.2 JUSTIFICATIVA

A associação desta pesquisa à Literatura Comparada (LC) justifica-se, inicialmente, pela comparação de duas obras literárias - *Amoras* e *A Cor de Coraline*. Essas narrativas falam com o leitor, não com o objetivo de ensinar modelos e valores didatizados, mas com a possibilidade de proporcionar às crianças o contato com a leitura e, a partir dela, de acordo com as suas vivências, com os seus conhecimentos prévios e leituras de mundo, chegar a conclusões e relações individuais. Em outras palavras, a leitura das obras permite que os leitores transportem a história para o seu cotidiano. Ademais, tais criações proporcionam discussões na formação de professores que também formarão leitores de literatura, a fim de ampliar o repertório desses futuros educadores a partir de obras infantis que enfatizam o protagonismo de personagens negras.

O enfoque da abordagem étnico-racial é o segundo aspecto a se observar neste estudo, o que envolve a relação com outras áreas do conhecimento, dialogando com diferentes esferas do saber. Nesse sentido, introduzimos a pesquisa no campo do comparatismo latino-americano, ao analisar duas produções envolvendo a literatura e a temática étnico-racial, ampliando discussões que se inter-relacionam com diversas formas culturais dos povos latino-americanos. No contato com outras culturas, propõe-se uma nova reflexão aos povos sobre o processo de colonização vivenciado, com a representação desmitificada do negro, que vai além dos limites geográficos de um país especificamente.

A parte de aplicação prática deste projeto amplia o trabalho acadêmico e entra em contato com um grupo de professores em formação, procurando preencher lacunas no ensino básico e expandindo as experiências de leitura, envolvendo-se com a formação do leitor.

Embasada em teóricos contemporâneos, tais como Rosenblatt (2002) e

Chambers (2007a e 2007b), Colomer (2007) e Petit (2010), a pesquisa, seguida de intervenção, dentro do ambiente escolar, busca enriquecer de forma científica o campo de estudo da Literatura, envolvendo a leitura como mediação, relacionando a imagem, a linguagem, o texto poético, o contador de histórias e a vivência do leitor.

Nessa direção, os futuros professores têm a oportunidade de ver as obras literárias com outro olhar a partir de suas experiências, sendo estimulados a participar da elaboração desse conhecimento, reconhecendo-se como parte da história e mantendo a Literatura e a Arte entrelaçadas, vivas, tirando a temática antirracista da invisibilidade, por meio de sua força de resistência, de modo a recriar e buscar novos significados da experiência humana.

1.3 METODOLOGIA

Optamos por realizar a pesquisa prática em quatro etapas, de modo que pudessem propiciar reflexões aos docentes em formação, envolvendo atividades de interação, por meio da mediação literária, sob a perspectiva étnico-racial, o protagonismo negro e a formação do professor.

Geramos dados com auxílio de questionário, na primeira etapa, analisando os seus resultados em gráficos e tabelas, a fim de obter um diagnóstico do perfil leitor, a relação dos alunos com a literatura que apresenta personagens negras e, ao mesmo tempo, quais são as relações envolvidas nessa prática.

A etapa nomeada como Momento de Sensibilização foi o segundo momento realizado em contato com os professores em formação, cujo propósito era aproximá-los da LI envolvendo a temática étnico racial e compreender a importância desse tema no ambiente escolar para a luta antirracista.

Como terceira etapa da pesquisa, realizamos a leitura e a análise das obras juntamente com o grupo de alunos, momento em que dialogamos, a partir de nosso conhecimento prévio, sobre os elementos verbais e não verbais das obras selecionadas, bem como sobre o processo de recepção texto-leitor. Depois disso, os alunos foram instigados a ir em busca de um novo repertório envolvendo a LI com o protagonismo negro.

A quarta etapa foi destinada à apresentação das histórias que os estudantes pesquisaram, por meio da mediação literária. Os alunos participaram de modo ativo, compartilhando histórias infantis com personagens negras.

Com base nas etapas descritas, é possível definir este estudo como uma pesquisa-intervenção, pois apresenta características adequadas para aplicação de encaminhamentos metodológicos, a fim de produzir conhecimento no campo educacional. Para Aguiar e Rocha (1997),

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno. (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).

Para Aguiar e Rocha (2003), todo o processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com enfoques tradicionais da pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas como proposta de atuação transformadora da realidade.

Damiani *et al.* (2014), por sua vez, consideram que a pesquisa-intervenção pode contribuir para diminuir a distância entre a produção acadêmica e as práticas educacionais. Por isso, defendem o uso desse termo para denominar pesquisas envolvendo o processo significativo de aprendizagem, que se baseie em mudanças geradas no campo educacional, aperfeiçoando-o.

Conforme argumentam Aguiar e Rocha (2003), “na pesquisa intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto” (AGUIAR; ROCHA, 2003, p. 71).

Para que tal intervenção seja possível, recorremos a autores da Teoria da Recepção, tais como Iser (1999), Rosenblatt (2002) e Chambers (2007), que oferecem instrumental analítico para pensarmos a importância do professor na formação do leitor e para analisarmos obras literárias. De acordo com Rosenblatt (2002),

De ahí que aun cuando se limita a aclarar la comprensión del alumno sobre la obra literaria, el maestro se encuentra relacionado con la personalidad y los antecedentes de éste y con toda la gama de hechos, problemas y teorías involucrados en la obra. El estudiante no puede experimentar la obra (o comprenderla) en un vacío. La observación sensorial intensificada, la

percepción más aguda y más sutil de las emociones y acciones humanas, no se graban sobre una página en blanco. Los intereses, ideas y sentimientos que el estudiante trae consigo participan en la transacción con la secuencia de signos para crear la estructura de ideas y emociones que constituye la obra. A medida que el alumno es llevado a aclarar su propio sentido de ésta, el maestro podrá guiarlo hacia los diversos tipos de conocimiento que le permitirán alcanzar las experiencias que ese texto en particular le ofrece. (ROSEMBLATT, 2002, p.136).

O papel do professor é fundamental na formação de leitores, pois oportuniza aos alunos dar sentido às suas leituras por meio da compreensão da obra literária.

No tocante aos impactos da mediação na formação leitora, Colomer (2007) e Petit (2010) defendem que o professor deve proporcionar momentos de leitura, de compreensão e de interpretação de uma obra literária, a fim de relacioná-la com o mundo.

Munanga (2005, 2012, 2015), hooks (1999, 2019), Gomes (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2011a, 2011b), Hall (2000, 2001, 2016), Guimarães (1995, 1999) e Jovino (2005, 2006) fundamentam a discussão da étnico-racial e o racismo presente em nossa sociedade. A professora Nilma Lino Gomes nos leva a refletir sobre algumas estratégias de atuação envolvendo a educação e as relações raciais:

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? [...] Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos de formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial. (GOMES, 2005a, p 154).

Dessa forma, por meio da temática envolvendo as questões étnico-raciais, pretendemos promover, juntamente com o potencial da literatura, reflexões significativas para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar, visando à desconstrução da discriminação, de preconceitos e de estereótipos, bem como da forma distorcida com que a história foi contada ao longo dos anos por intermédio do embranquecimento do currículo escolar.

Após destacarmos os elementos introdutórios desta pesquisa (o tema, a justificativa e a metodologia), no capítulo seguinte, a discussão se centra na LI e a

sua relação com a Literatura e Arte, nos aspectos legais ligados à temática étnico-racial no âmbito escolar e na contextualização dos autores Emicida e Alexandre Rampazo e suas respectivas obras, *Amoras* (2018) e *A Cor de Coraline* (2017).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 LITERATURA, LITERATURA INFANTIL E ARTE

Para pensarmos a formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como mediadores de leitura, faz-se necessário realizar um breve estudo sobre as correntes literárias, sinalizando as diferentes perspectivas teóricas de se estudar esse campo. Para Meireles (1979),

A Literatura, porém, não abrange, apenas, o que se encontra escrito, se bem que essa pareça a maneira mais fácil de reconhecê-la, talvez pela associação que se estabelece entre “literatura” e “letras”. A palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenômeno literário. A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua Literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas – vasta herança literária transmitida nos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca. (MEIRELES, 1979, p.19).

A Literatura faz parte da vida das pessoas desde o surgimento dos povos mais primitivos, muito antes da invenção da escrita, por meio da oralidade. É uma arte vista além do uso estético da linguagem escrita, e faz parte da vida de todos os povos, por meio de suas vivências e das relações estabelecidas com o mundo. Para Petit (2010), em sua obra *A arte de ler ou como resistir à adversidade*,

A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um momento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade ao longo caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências. (PETIT, 2010, p. 289).

Antônio Cândido defende o direito de todos à Literatura, definindo-a como

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 2011, p. 174).

Para que esse direito se concretize devemos enquanto escola permitir este acesso e proporcionar momentos de contato com a obra literária.

De acordo Cosson (2014), na obra *A Literatura em todo lugar*,

[...] as histórias que relatavam como surgiu o mundo, como nasceu o primeiro homem e como ele recebeu o castigo da morte ofereciam identidade grupal, assinalavam normas comportamentais, garantiam transcendência e, acima de tudo, davam sentido à vida. (COSSON, 2014, p.11).

Por meio da História, percebemos que a criança, na antiguidade, era vista como um adulto em miniatura, não havendo nenhuma atenção especial ao público infantil, com poucas obras destinadas a elas. Esse aspecto é evidenciado por Zilberman (2003):

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Percebemos que o olhar específico para a criança, como um ser diferente do adulto, surge a partir do século XVIII, com características próprias do que hoje concebemos como infância. Inicialmente, os livros para crianças foram utilizados para as educar moralmente, surgindo com a escola, por meio do interesse da classe burguesa. Não eram, desse modo, utilizados como entretenimento, mas estavam permeados de intenções morais e pedagógicas, aliando o ensino da leitura e da escrita às regras morais e comportamentais.

A produção de livros, tanto na Europa e conseqüentemente no Brasil, desde seu surgimento, esteve entrelaçada por questões pedagógicas e morais, característica da cultura burguesa vigente, sendo a escola o local destinado para o consumo dessas obras.

Segundo Carlos Drummond de Andrade, a LI é uma arte e não pode ser separada da Literatura, não pode ser vista como um gênero de menor valor literário. Em virtude disso, o poeta questionou sobre o tema:

O gênero literário infantil tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de se constituir em alimento para o espírito da criança ou jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual o bom livro de viagens ou aventuras destinado a adultos, em linguagem simples e isento de matéria de escândalo, que não agrade à criança? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a destinação preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte, ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido e desvitalizado, porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE, 1944, p. 220).

A LI, que tem a mesma natureza da Literatura para adultos, difere-se somente “pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (COELHO, 2000, p. 29). As crianças, assim como os adultos, também têm a possibilidade de viajar, de conhecer outras realidades, ampliando seus horizontes de vida e de experiências.

Com o passar do tempo, a LI atrelou-se a fonte de prazer ou de entretenimento. Com isso, o livro infantil passou a ser dado às crianças para que elas se descontraíssem, brincassem e descobrissem coisas novas. Os formatos têm sido os mais variados: livros sonoros, livros-imagem, livros interativos, livros de banho, livros com texturas, livros *pop’up*, entre tantos outros, permitindo a criança viajar pela imaginação e pelo lúdico.

Nessa perspectiva, a LI permite ao leitor vivenciar experiências que marcam a sua vida, desde a primeira idade. Parte do seu conhecimento de mundo e permite ampliar a ficção, transportando-a para a sua realidade. Assim, a LI pode ser definida como, “antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (COELHO, 2000, p. 27).

A seguir daremos continuidade ao nosso estudo apresentando os aspectos legais da temática étnico-racial nos currículos escolares, fruto da luta do Movimento Negro no Brasil.

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO ÂMBITO ESCOLAR

A Lei 10.639, decretada e sancionada, em janeiro de 2003, pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, determinou que, nas instituições de ensino públicas e privadas, o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana fosse inserido nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Essa lei fez

com que o tema adentrasse de forma mais contundente ao espaço escolar, impactando, inclusive, o mercado editorial no que se refere à questão étnico-racial. Na visão de Gomes (2010),

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país. (GOMES, 2010, p. 19).

É importante destacar a luta do Movimento Negro ao exigir do Estado a adoção de políticas de ação afirmativas e uma postura diante da neutralidade existente, reivindicando que todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, acatem essa lei, de forma a garantir a inclusão racial nas discussões escolares. Além do dispositivo legal citado, também foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em julho de 2004. Tais documentos definem práticas para a superação do racismo e do preconceito, por meio da correção de desigualdades históricas do negro em nosso país.

Em 2008, por meio da Lei 11.645, estabeleceu-se a obrigatoriedade de inclusão nos currículos do Ensino Fundamental e Médio o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena, o que também impulsionou a presença desses temas no ambiente escolar. Nessa direção, a Literatura passa a ser vista como uma ferramenta de trabalho que possibilita a inserção e a discussão desses temas.

A aprovação dessas leis manifesta, em partes, a luta antirracista, a partir da década de 1970, reivindicada pelo Movimento Negro no Brasil, denunciando o racismo no país, já que se pregava um discurso do mito da democracia racial, com uma identidade multicultural com certa “harmonia nacional” que não acontece de forma prática e que sustenta o racismo.

Embora esses dispositivos legais sejam um grande avanço, precisam estar aliados à prática do professor, pois de acordo com Gomes “nem sempre esse histórico de lutas e os saberes nele produzidos são considerados enquanto tais” (GOMES, 2011, p.144). Dessa forma, a escola deve se tornar um espaço de

resistência da reprodução da discriminação étnico-racial. Na ótica de Conceição (2019),

Vivemos um forte preconceito nos dias de hoje com a cultura negra, o cabelo, religião, a cor da pele dentre outro, a lei 10.639/03, veio justamente como uma oportunidade de reparação da violência para com os negros causada pelo trabalho escravo em mais de três séculos, é importante que o professor não atenda apenas os objetivos legais e as formas da lei, mais do que isso tenha vontade de pesquisar e de trabalhar o tema, horizontal e verticalmente, ou seja, não só em uma disciplina, mas em todas. (CONCEIÇÃO, 2019).

Todavia, para que isso se efetive, é fundamental uma especial atenção aos cursos de formação inicial e continuada de professores, possibilitando que esses profissionais reflitam acerca das relações étnico-raciais e do racismo como elemento existente e estruturado na sociedade.

2.3 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS

As obras literárias, aqui analisadas e comparadas, sofreram alterações ao longo da pesquisa. Inicialmente, o projeto, apresentado como pré-requisito para entrar no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da UNILA, envolviam as obras *Flávia* e *o Bolo de Chocolate*, de Miriam Leitão, com ilustrações de Bruna Assis Brasil, publicadas no ano de 2015, no Rio de Janeiro, pela Editora Rocco Pequenos Leitores, e a história *O Mundo das Pessoas Coloridas*, de Caio Ducca, com ilustrações de Thiago Amormino, publicada pela Editora Mazza Edições, em Belo Horizonte, no ano de 2012. O propósito central era, a princípio, refletir e apresentar o protagonismo negro nas histórias infantis. As obras já haviam sido utilizadas em minha prática pedagógica, como professora de LI, no Curso de Formação de Docentes. O projeto ainda constava de uma prática de mediação literária, que seria realizada com professores e alunos da rede municipal de ensino.

Esse foi o projeto apresentado aos meus colegas e professores, no primeiro dia de aula na UNILA, em março de 2020, mas, na semana seguinte, devido à pandemia da covid-19, as instituições de ensino ficaram fechadas durante todo o respectivo ano letivo. Nesse período, ficamos um semestre sem aula, até que, em setembro, a UNILA retornou com o ensino remoto. Para diminuir as consequências do afastamento escolar, a orientadora e professora Mariana Cortez

organizou encontros com um grupo de estudo para dar continuidade à nossa pesquisa. A rede estadual de ensino, onde trabalho como professora e coordenadora do Curso de Formação de Docentes, retornou com o ensino remoto, mas a rede municipal de ensino, na qual seria desenvolvida a pesquisa, encontrava-se apenas com a entrega de atividades impressas.

Diante dessa situação, foram necessárias mudanças no projeto e na escolha das obras. A pesquisa foi direcionada, então, para os professores em formação, de uma escola pública do oeste do Paraná, e as obras foram escolhidas por envolverem o protagonismo negro e estarem em discussão nos espaços acadêmicos, sendo inclusive utilizadas por professores para o ensino remoto, durante a pandemia, e, também, por contadores de histórias. Escolhemos dois livros: *Amoras* (2018), de Emicida, escritor negro e com ilustrações de Aldo Fabrini, e *A Cor de Coraline* (2017), do autor e ilustrador Alexandre Rampazo, escritor branco. Considerando que um autor é negro e o outro branco, é oportuna a reflexão proposta por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

O negro não só tem sido tema na literatura brasileira. Sabemos todos que muitos tem criado, sendo inúmeros nossos escritores descendentes de africanos. Interessante será poderem comparar a visão de escritores negros, com as de outras etnias, sobre as questões que afligem a população negra, ou que conduzem razão de alegrias ou tristezas para pessoas de qualquer etnia. (SILVA, P. B. G., 2005, p. 164).

É preciso destacar que, no momento da escolha das histórias, nossas leituras e reflexões ainda exigiam maior aprofundamento. Por isso, a nossa intenção foi selecionar obras em que imagem e o texto dialogassem e com as quais houvesse concordância na abordagem.

2.4 APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

2.4.1 Emicida

Popularmente conhecido como Emicida, Leandro Roque de Oliveira de nascimento, homem negro, *rapper* e produtor musical, é o autor do livro *Amoras*. Atualmente, com 36 anos de idade, é um representante do *Hip Hop* e militante da luta em busca de uma sociedade antirracista.

Nascido em 17 de agosto de 1985, em São Paulo, filho de Jacira e de Miguel de Oliveira, Emicida tem duas irmãs e um irmão (também cantor e produtor Evandro Fióti). O autor passou por inúmeras dificuldades em sua vida e apresenta diversas delas em suas músicas. Emicida é pai de duas meninas, Estela (a menina representada no livro *Amoras*) e Teresa (fruto de seu relacionamento com a atual esposa).

Emicida tornou-se o seu nome artístico após receber essa denominação, no início de sua carreira, em 2005, por ser considerado o homicida dos *MCs*, pois acabava com seus adversários nas diversas Batalhas e Rinhas⁷ de *MCs* que participou. O *rapper* deu um significado maior ao seu nome. Na música *E.M.I.C.I.D.A*, seu nome é reescrito com sete letras e com um propósito: o de vencer por meio da arte. O autor também criou um acróstico para seu nome E.M.I.C.I.D.A = Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte (SOUZA; FERNANDO, 2017).

Em sua trajetória profissional, Emicida gravou uma single *Triunfo*, em 2008, no qual retrata ser escolhido pelo *rap*, por ser porta voz de quem nunca foi ouvido, dos esquecidos. No ano de 2009, lançou um *mixtape* com 25 faixas, incluindo *Triunfo*, intitulado *Pra quem já mordeu um cachorro por comida até que cheguei longe*, relatando as dificuldades que passou em sua infância.

De lá para cá, o artista lançou outros álbuns, tais como *O glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui* (2013), *Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa* (2015), que consta a música *Amoras* e que mais tarde originou o livro analisado neste trabalho, e *AmarElo* (2019), o qual, no final do ano de 2020, tornou-se um documentário intitulado *AmarElo: É tudo para ontem*, que discute o apagamento histórico da cultura afro-brasileira desde o início do processo de colonização até os dias de hoje.

Queremos ressaltar aqui a importância de Emicida e a sua relação com o Movimento Hip Hop. Santana e Souza (2019), em seu artigo *Rap-sando a educação: o movimento hip hop nas práticas para a implementação da cultura étnico-racial*, destacam que o *rap* é uma arte, uma forma musical que “possui seu significado cultural e, por isso, torna-se importante compreendê-la a partir das relações que se estabelece com o “estar no mundo”, com os símbolos e com os significados que esta

⁷ Rinhas – termo utilizado para caracterizar o encontro de batalha de rimas do Hip Hop, local de resistência de arte urbana por meio do *rap*.

transmite” (SANTANA; SOUZA, 2019, p. 345). Salientando o caráter plural, político e cultural do Movimento Hip Hop, Moreira (2018) ressalta:

Assim, podemos falar em “identidades”, no plural, também no interior do Movimento *Hip Hop*, tendo em vista que muitos grupos se inserem em uma comunidade, geralmente de periferia, pelo menos no contexto brasileiro; em uma determinada classe social, geralmente a de menos favorecidos economicamente; e pertencentes a um grupo étnico, em sua maioria o de negros. É claro que existem outras variantes, mas, pelo menos nos *raps* brasileiros, isso pode ser observado, havendo, dessa maneira, a reelaboração e a reacentuação desse movimento cultural nos diferentes países em que está presente e até mesmo em um mesmo país, como o Brasil em que muitos *rappers*/grupos incorporam à batida tradicional do *rap* outros sons característicos de suas regiões, bem como questões locais. (MOREIRA, 2018, p. 1).

Nesse contexto, as letras produzidas por Emicida são voltadas aos grupos minoritários, retratam a desigualdade social e racial e estimulam os seus fãs e seguidores a tornarem-se protagonistas de suas próprias vidas.

2.4.2 Alexandre Rampazo

Alexandre Rampazo, homem branco, paulista de nascimento, cresceu atraído por ilustrações e histórias de livros; formou-se na faculdade de Belas Artes de São Paulo como designer. Ao longo de sua trajetória, trabalhou com comunicação, publicidade, estúdio de ilustração, direção de arte e designer gráfico. Atualmente, é conhecido pela sua produção e ilustração de dezenas de livros infantis, e alguns de seus livros já foram editados em alguns países latino-americanos e europeus.

Rampazo é casado, pai de Giulia e Gabriela, filha que, ao contar sua experiência, o inspirou a escrever a obra *A Cor de Coraline*.

Em entrevista à TV Niterói Miraflores, realizada de forma virtual na 51ª Feira do Livro (2020), o autor e ilustrador relatou que gostava de histórias em quadrinhos, livros e filmes. Entre os seis e sete anos começou a desenhar. Gostava de imaginar e desenhar as imagens além das histórias infantis. Disse ainda a forte ligação e influência que seu pai teve em seu caminho artístico. Articulando letras à formação de desenhos como técnica, foi se aprimorando e se aperfeiçoando ao longo do tempo.

A partir de 2007, começou a dedicar-se exclusivamente à produção e à ilustração de livros infantis, tendo recebido diversos prêmios nessa categoria (Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil, Selo Altamente Recomendável FNLIJ, Selo Distinção Cátedra UNESCO). Além disso, participou da *26th Biennial of Illustrations Bratislava*, realizou ilustrações em obras selecionadas para o catálogo *IBBY/FNLIJ's Selection Bologna Children's Book Fair* e recebeu o Troféu Monteiro Lobato de Literatura Infantil, em 2019.

2.5 APRESENTAÇÃO DAS OBRAS

2.5.1 Amoras

Inspirada em uma música de sua autoria, a primeira obra analisada é *Amoras*, produzida pelo *rapper* Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini Assayag. O enredo dessa obra surgiu a partir de uma conversa do autor com uma de suas filhas, em um pomar, embaixo de uma amoreira. Com narração em primeira pessoa, o livro reflete como o pensamento infantil sobre representação e construção de identidade surge e age nas crianças.

Passeando pelo pomar, aprecia as amoras, com uma menina negra, descrita pelo autor com “olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem” (EMICIDA, 2018, p. 12). O autor conversa com a garotinha e explica que as “amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces” (EMICIDA, 2018, p. 20) e que “as pretinhas são o melhor que há” (EMICIDA, 2018, p. 16). É importante destacar o desejo do narrador em demonstrar para a criança que essas pretinhas se referem tanto às amoras quanto à própria menina. Nesse momento, a alegria toma conta da protagonista, que se sente representada ao ser comparada a uma amora.

Na sequência, é traçado um panorama de imagens de personalidades negras que tiveram importante papel na luta antirracista, que, se estivessem vivas, ficariam surpresas com a conclusão da menina, tornando-a “forte como um lutador no ringue” (EMICIDA, 2018, p. 24), “gentil como Martin Luther King” (EMICIDA, 2018, p. 26), e ao “vê-la, Zumbi dos Palmares diria – Nada foi em vão” (EMICIDA, 2018, p. 28).

Pelo processo de identificação, a menina conclui: “- Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (EMICIDA, 2018, p. 36). Com base em uma cena

vivida com sua filha, o autor Emicida nos leva a pensar a representação negra. Ele parte do elemento “amora” para metaforicamente explicar à sua filha a beleza do negro, para que ela reconheça seu valor.

A história explora, além da importância da representação, a valorização da cultura do povo negro, remete aos antepassados e conduz o leitor a conhecer algumas das lutas desse povo, para, desse modo, repensar e reelaborar o presente e projetar a transformação da sociedade a fim de que seja mais igualitária e justa.

2.5.2 A Cor de Coraline

A Cor de Coraline foi escrita e ilustrada por Alexandre Rampazo após uma conversa com sua filha Gabriela. A história começa com a aproximação de Pedrinho (um menino branco) ao pedir emprestado um lápis “cor de pele” para a sua colega Coraline (uma menina negra).

A designação “cor de pele” é o motivo de reflexão para a garota que dá título à obra analisada. Sua imaginação voa por meio da caixa de lápis com 12 cores. A menina começa imaginar diferentes situações e tonalidades de pele: Se eles fossem marcianos, ela deveria entregar o lápis de cor verde para Pedrinho? Se fossem peixinhos dourados, ela entregaria o lápis de cor amarela (ela não tinha em sua caixa a cor dourada)? Se morassem em um país de envergonhados, entregaria a cor vermelha? Se estivessem em um país fofinho, entregaria a cor lilás? E para o planeta Netuno, escolheria a cor azul?

Por meio das diversas hipóteses, Coraline reflete: “Mas será que tá certo? A cor da pele é só uma? A gente vive num mundo com um monte de gente diferente... Línguas diferentes, tamanhos diferentes, jeitos diferentes, cabelos diferentes, origens diferentes, cores de pele diferentes” (RAMPAZO, 2017, p. 24). A menina pensa por um instante em dar o lápis cor de rosa para pintar a pele das personagens que ele desenhava, porém, ela olha para a sua pele e entrega ao amigo o lápis de cor marrom.

Pedrinho recebe o lápis de cor, sorri e pinta seu desenho com a cor marrom. Coraline afirma que essa é “A cor da minha pele” (RAMPAZO, 2017, p. 29), demonstrando o reconhecimento das diferenças e da invisibilidade dos povos negros diante dos olhos do branco.

2.6 ANÁLISE DAS OBRAS

2.6.1 Amoras

Amoras é uma obra que surge da poesia, com riqueza de informações e sutilezas referentes às questões próprias da cultura afrodescendente e da representação negra. Esse é o primeiro livro infantil do autor Emicida, baseado no rap *Amoras*, feito em parceria com Xuxa Levi:

Veja só, veja só, veja só
 Mas como o pensar infantil fascina
 De dar inveja, ele é puro, que nem Obatalá
 A gente chora ao nascer, quer se afastar de Alá
 Mesmo que a íris traga a luz mais cristalina
 Entre amoras e a pequenina eu digo:
 As pretinhas são o melhor que há
 Doces, as minhas favoritas brilham no pomar
 E eu noto logo se alegrar os olhos da menina
 Lutther King vendo cairia em pranto
 Zumbi diria que nada foi em vão
 E até Malcom X contaria a alguém
 Que a doçura das frutinhas sabor acalanto
 Fez a criança sozinha alcançar a conclusão
 Papai que bom, porque eu sou pretinha também. (EMICIDA; LEVI, 2015).

Tanto a música quanto o livro se tornaram referências de representação e do reconhecimento da origem negra. “O conteúdo das letras de rap penetra no cotidiano da juventude pobre e negra, para descrever com poesia aquilo que seria aparentemente desprovido dela” (JOVINO, 2005, p. 6). Com palavras simples, esse *rap* indaga como se forma no pensamento infantil o surgimento da representação racial, com base em conclusões que as crianças mesmas conseguem chegar, desde que adquiriram conhecimento e sejam encorajadas.

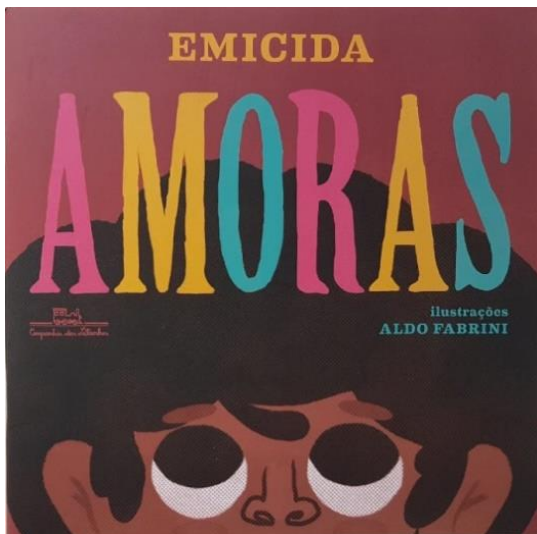
Essa letra musical, posteriormente adaptada para o livro, ressalta que até mesmo os heróis negros da história ficariam espantados com a conclusão da protagonista, demonstrando que a luta dos povos negros por igualdade de direitos, ao longo da história, não foi em vão.

O artista, em uma entrevista disponível em seu canal do *Youtube*, destaca que a questão racial não era tratada por seus familiares. Em sua infância, quando era alvo de racismo, os seus familiares mais velhos falavam: “chega de choro, não foi uma falta, segue o jogo... E você cresce... achando que o errado é você...”

(EMICIDA, 2018b). Essa afirmação reforça que a intenção do autor, ao escrever o livro *Amoras*, foi tocar a vida dos pequenos leitores, não permitindo que os traumas causados pelo racismo chegassem primeiro. Com isso, apresenta às crianças uma referência positiva, “para que se elas forem atacadas pelo racismo de forma prática tornem-se mais fortalecidas e percebam que quem aponta as diferenças está errado, são estas as atitudes que precisam ser combatidas” (EMICIDA, 2018b). Emicida, ao escrever o livro infantil, apresenta a temática antirracista ao seu público leitor com a intenção de antecipar as reflexões antes mesmo de o racismo chegar até elas.

A seguir, fazemos a exposição do livro de Emicida, que também foi apresentado aos docentes em formação, durante o desenvolvimento prático da pesquisa, refletindo-se sobre o reconhecimento da diversidade étnica e cultural e a valorização dos heróis negros que contribuem para a desconstrução de estereótipos que foram inseridos estruturalmente pelo colonialismo.

Figura 1 - Capa do livro *Amoras*

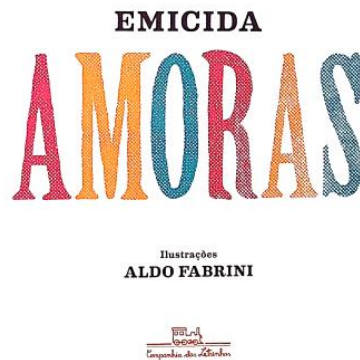


Fonte: Emicida (2018a).

A capa, produzida pelo artista Aldo Fabrini Assayag, apresenta o olhar de uma criança negra direcionado ao título. Os olhos são pretos e cabelos encaracolados. O fato de ela olhar para o título do livro é uma forma de nos convidar a conhecer a história. Perguntando ao leitor: que amoras são estas?

A coloração das letras juntamente com a imagem infantil faz com que o leitor suscite questionamentos antes mesmo de ler o livro.

Figura 2 - Guarda-capa do livro Amoras



Fonte: Emicida (2018a).

A guarda do livro apresenta informações sobre a obra, com destaque ao título, com cores bem coloridas, sem nenhuma imagem, com as informações sobre o autor (Emicida), o nome da história (*Amoras*), o ilustrador (Aldo Fabrini) e a Editora (Companhia das Letrinhas).

Figura 3 - Ficha catalográfica e dedicatória do livro Amoras

Copyright do texto © 2018 by Emicida
Copyright das Ilustrações © 2018 by Aldo Fabrini

Todos os direitos reservados à Emicida
Todos os direitos reservados à Companhia das Letrinhas

Este trabalho não possui fins comerciais
Este trabalho não possui fins comerciais
Este trabalho não possui fins comerciais

Projeto gráfico e diagramação: Elicia
Projeto gráfico e diagramação: Elicia
Projeto gráfico e diagramação: Elicia

Revisão: VIVIANE T. MENDES
Revisão: VIVIANE T. MENDES
Revisão: VIVIANE T. MENDES

Ilustrações de: AMERICO FREITAS
Ilustrações de: AMERICO FREITAS
Ilustrações de: AMERICO FREITAS

Revisão ortográfica e revisão de português: Elicia
Revisão ortográfica e revisão de português: Elicia
Revisão ortográfica e revisão de português: Elicia

ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0

ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0

ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0

ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0

ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0
ISBN 978-65-12-00000-0

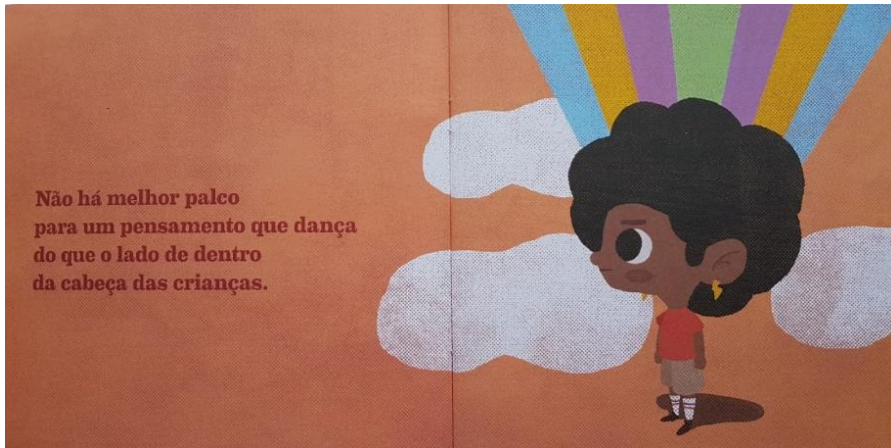
**DEDICADO A ESTELA, A PRIMEIRA
PESSOA QUE VI SALVAR O MUNDO**



Fonte: Emicida (2018a).

As próximas páginas contêm ficha catalográfica e dedicatória. O livro foi dedicado à primeira filha do autor, Estela. Nesse momento, já é apresentada a imagem de uma amora, rodeada por riscos, fazendo referência ao título da história.

Figura 4 - Livro Amoras - páginas 4 e 5



Fonte: Emicida (2018a, p. 4-5).

A narração inicia referindo-se ao pensamento infantil, ao dizer que “Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças” (EMICIDA, 2018a, p. 4). As imagens são representadas ao longo da história utilizando-se de cores vibrantes. Em cima da cabeça da protagonista, surge um arco-íris, fazendo conexão entre o texto e a imagem, relacionando a forma de pensar da menina, e, ao fundo, observamos as nuvens.

Figura 5 - Livro Amoras - páginas 6 e 7



Fonte: Emicida (2018a, p. 6-7).

A imagem que representa “Obatalá, o orixá que criou o mundo” (EMICIDA, 2018a, p. 6) faz parte da próxima página do livro. O autor apresenta a religiosidade por meio do maior de orixás africanos: o criador dos homens, do mundo, das plantas e animais, conforme o glossário apresentado ao final da obra.

Na imagem, as nuvens apresentam o céu como um lugar sagrado, como um ambiente de serenidade, de calma e de paz.

Esse aspecto faz com que o leitor seja inserido no universo religioso da cultura africana. Os descendentes precisam saber que sua cultura é tão rica como as demais. A figura de um deus negro, de olhos fechados e meditando, é carregada de significados: representa o povo negro, desconstruindo a imagem de um deus universal, branco e supremo, fruto do processo de colonização e de catequização dos povos, processo que invisibilizou os costumes, os deuses e muitos aspectos culturais da população negra.

Figura 6 - Livro Amoras - páginas 8 e 9



Fonte: Emicida (2018a, p. 8-9).

A seguir, conforme observamos na Figura 7, o texto faz o seguinte questionamento: “Por que choramos ao chegar? Dizem que por nos afastar de Deus, que é o que os muçulmanos chamam de Alá” (EMICIDA, 2018a, p. 8). As imagens demonstram uma criança negra, ainda no ventre materno, ligada pelo cordão umbilical, com lágrimas nos olhos. O bebê, que se formou e se preparou durante toda a gestação, precisa realizar a passagem para a vida e, dessa forma, se afastar do seu criador (seja Deus ou Alá).

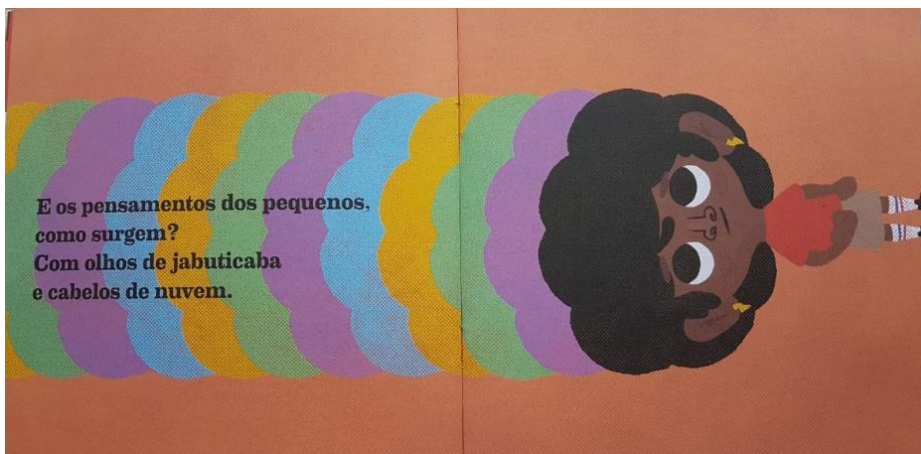
Figura 7 - Livro Amoras - páginas 10 e 11



Fonte: Emicida (2018a, p. 10-11).

Percebemos o respeito à diversidade religiosa. A fala “Neste planeta Deus tem tanto nome diferente que, para facilitar, decidiu morar no brilho dos olhos da gente” (EMICIDA, 2018a, p.10) representa a imagem de Ganesha, o deus cultuado por povos hindus. A fim de motivar a empatia sobre a diversidade de seres divinos, o autor apresenta diferentes divindades, motivando o respeito à religiosidade dos povos, com base na mensagem de que, independentemente da crença, Deus permite morar no próprio brilho do olhar de cada ser.

Figura 8 - Livro Amoras - páginas 12 e 13

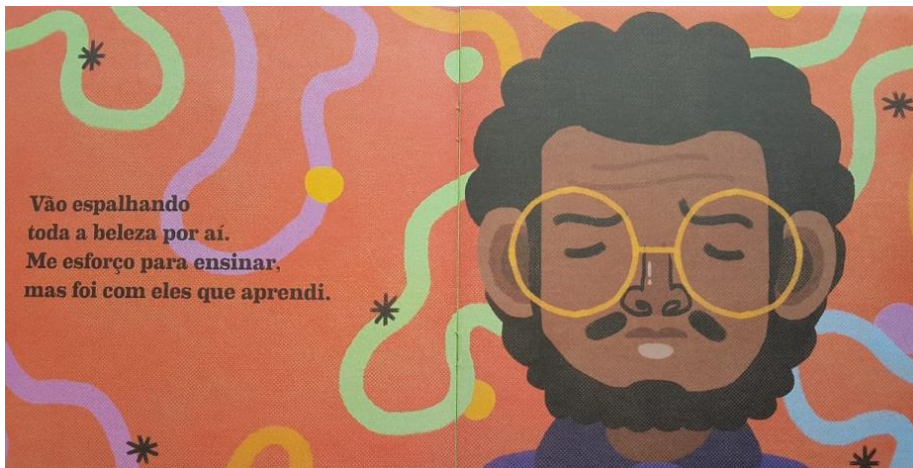


Fonte: Emicida (2018a, p. 12-13).

O texto, utilizando-se de rima e ritmo, questiona o leitor: “E os pensamentos dos pequenos, como surgem? Com olhos de jabuticaba e cabelo de nuvem” (EMICIDA, 2018a, p.12), indagando como se constrói o pensamento na

criança. A imagem apresenta características próprias dos povos africanos, com pele, olhos negros e os cabelos encaracolados. Notamos que a forma de representar o surgimento de uma ideia na pequena começa a se transformar. Não há mais a imagem como um arco-íris aberto como nas páginas iniciais, mas com um pensamento que segue no formato ondulado do cabelo da menininha.

Figura 9 - Livro Amoras - páginas 14 e 15



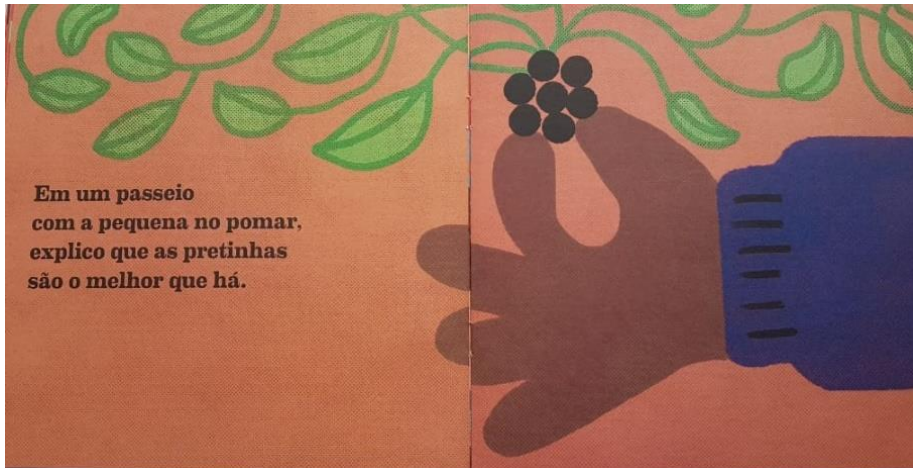
Fonte: Emicida (2018a, p. 14-15).

Com narração em primeira pessoa, o autor aponta que foi com os pequenos que aprendeu aquilo que se esforça para ensinar. As crianças, segundo a narração, são capazes de ensinar.

Por meio da simplicidade dos desenhos, o retrato de Emicida é apresentado ao público leitor, envolto em linhas curvas com tonalidade suave, com os olhos fechados, demonstrando a reflexão e o aprendizado adquirido a partir do contato com os pequenos.

Esse é um recurso interessante do ilustrador, porque faz coincidir a imagem do autor com sua narração. Notamos que, no texto, em momento algum o narrador diz que é o Emicida, contudo, as imagens nos encaminham para essa leitura, já que reproduzem características do próprio *rapper*. Coincidem-se os papéis de autor e narrador, por meio da ação do ilustrador, havendo uma conexão entre escrita e ilustração, uma construção que implica a relação dinâmica entre o leitor, texto e imagem. A relação proposta pelo desenhista depende de a criança conhecer o *rapper* para atribuir esse sentido.

Figura 10 - Livro Amoras - páginas 16 e 17



Fonte: Emicida (2018a, p. 16-17).

Na página 16, o narrador relata que estava em um passeio pelo pomar com a garotinha e, ao se deparar com uma amora madura, fala que “as pretinhas são o melhor que há” (EMICIDA, 2018a, p. 16), reforçando a temática antirracista destacada ao longo do livro. Ao analisarmos a imagem, percebemos pela cor da roupa que a mão de Emicida toca na amora (pois estava, na página anterior, com a mesma cor de roupa), referindo-se à fruta no pomar.

Figura 11 - Livro Amoras - páginas 18 e 19



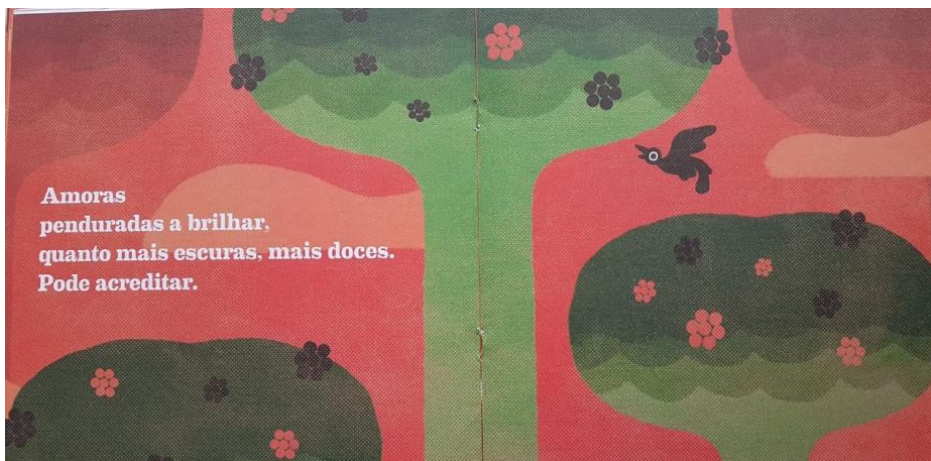
Fonte: Emicida (2018a, p. 18-19).

Nas páginas 18 e 19, a frase é uma repetição das páginas anteriores. A grafia das palavras aparece em destaque, tomando conta de duas páginas do livro, para reforçar e enaltecer a mensagem que “as pretinhas são o melhor que há”

(EMICIDA, 2018a, p.18-19). É possível compreender a mensagem repassada por meio dessa narrativa referente ao reconhecimento e à construção identitária, para que as crianças negras possam se reconhecer como tal e se valorizar desde pequenas.

Utilizando-se de sequência sonora e de rima, o autor declara: “Amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces. Pode acreditar” (EMICIDA, 2018a, p. 20). A doçura e o brilho da fruta fazem referência à própria menina. As árvores, desenhadas de forma simples, aparecem carregadas de amoras. Na amoreira mais alta aparece a imagem de um pássaro, que se aproxima de uma amora, provavelmente para se alimentar. O brilho e a doçura da amora não podem ser abalados pela presença do pássaro, assim como a protagonista não deve ter a sua doçura e brilho abalados pelo racismo.

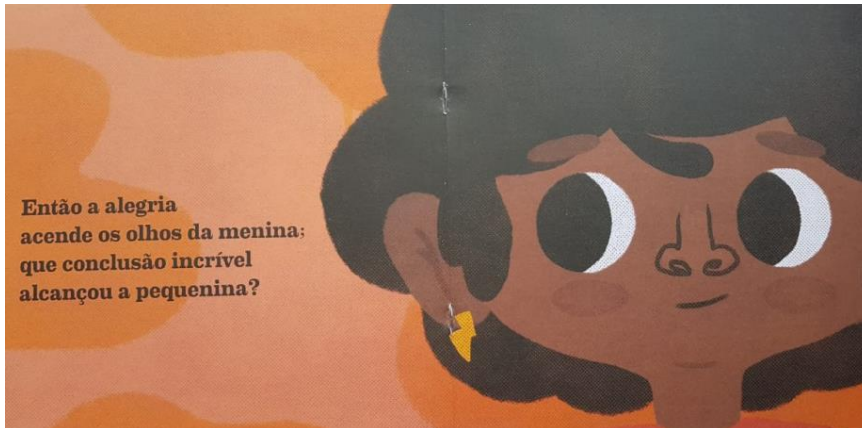
Figura 12 - Livro Amoras - páginas 20 e 21



Fonte: Emicida (2018a, p. 20-21).

Na página seguinte, os olhos da garotinha se abrem e a expressão de dúvida paira sobre a imagem. Exige-se do leitor um processo imaginativo, ao ser questionado pelo narrador: “que conclusão incrível alcançou a pequenina?” (EMICIDA, 2018a, p. 22). Esse trecho retrata o processo da construção de um pensamento, do surgimento de uma ideia de que, como a amora, a sua cor é bela, o seu brilho é único e o seu jeito de ser é doce. Ela deve acreditar em si e ser o que quiser, não permitindo que sua estrutura e sua essência sejam abaladas.

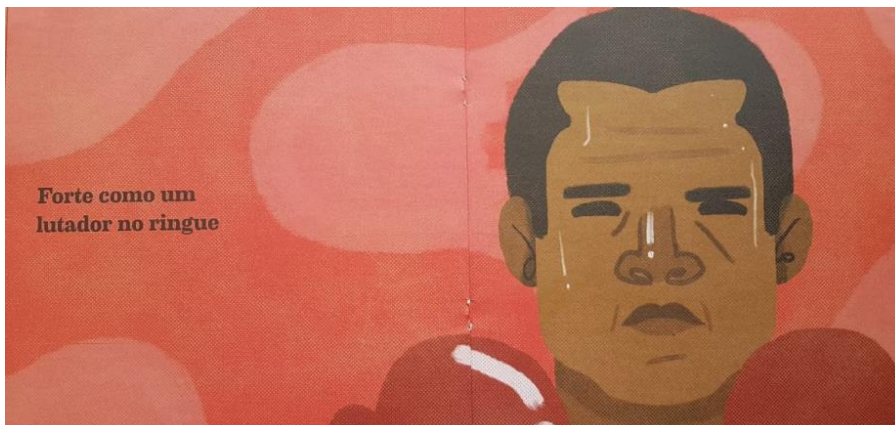
Figura 13 - Livro Amoras - páginas 22 e 23



Fonte: Emicida (2018a, p. 22-23).

A partir desse ponto, Emicida apresenta exemplos de antepassados negros, que representam a luta contra o racismo. Os personagens históricos mencionados militaram uma vida toda para que as futuras gerações pudessem ter igualdades de direitos e, desse modo, melhores condições na sociedade.

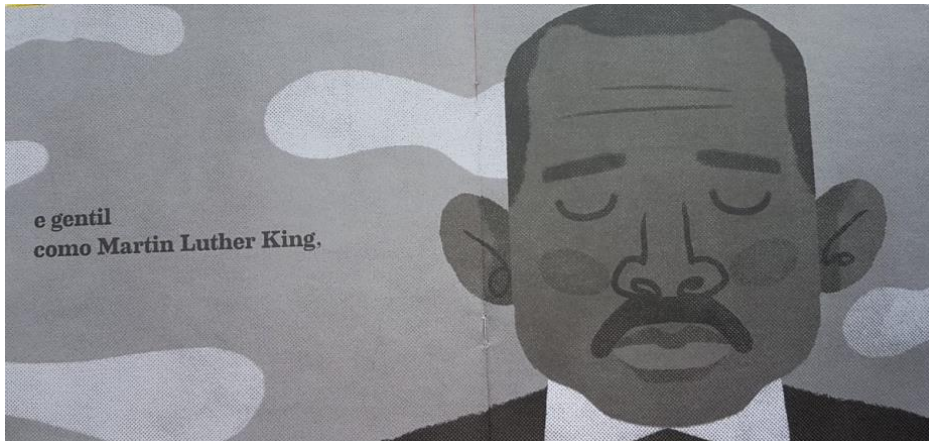
Figura 14 - Livro Amoras - páginas 24 e 25



Fonte: Emicida (2018a, p. 24-25).

A imagem de um boxeador, representado com suor no rosto, contempla a ideia de luta e demonstra o sofrimento na batalha por igualdade de direitos diante do mundo. Isso motiva a menina a ser “forte, como um lutador num ringue” (EMICIDA, 2018a, p. 24), e que, mesmo sentindo na pele o racismo, ela pode batalhar cada vez mais em busca de seus sonhos, seus objetivos, enfrentando, com muita força, os desafios que virão.

Figura 15 - Livro Amoras - páginas 26 e 27



Fonte: Emicida (2018a, p. 26-27).

Martin Luther King é a próxima personagem apresentada à criança. Foi um grande ativista que liderou, durante muito tempo, o movimento de direitos civis nos Estados Unidos e que foi assassinado. Essa é a única imagem apresentada no livro nas cores preto e branco, trazendo uma sensação de luto, de tristeza e de condolência. Além disso, destaca a história e o respeito pela luta de personalidades que tanto batalharam por igualdade de direitos, inspirando crianças a alcançar um sonho e o desejo de conquistar os espaços de representação.

Figura 16 - Livro Amoras - páginas 28 e 29



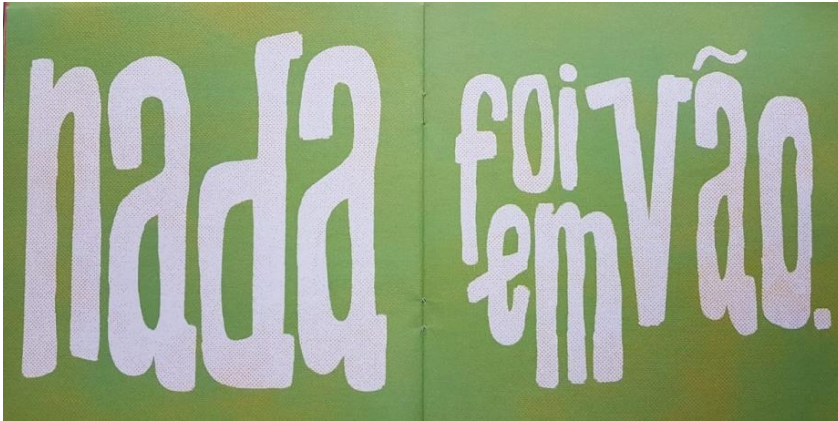
Fonte: Emicida (2018a, p. 28-29).

Na sequência, apresenta-se a figura de Zumbi dos Palmares, personalidade que representa a resistência do negro frente ao terrível sistema escravista, na época da colonização brasileira. Conhecido como Zumbi, liderou o

maior quilombo que existiu na América Latina, entre 1678 a 1694, com milhares de pessoas, e lutou por liberdade e por igualdade de condições.

Na imagem, Zumbi aparece com um olhar cansado, de quem muito batalhou. Emicida apresenta esse símbolo de resistência e um pouco mais da história de personalidades negras para que as crianças conheçam sua história, que raramente são apresentadas nos materiais didáticos da educação básica e para que sintam representadas por seus antepassados, percebendo que os esforços contínuos de todos, pela luta por igualdade, não foram em vão.

Figura 17 - Livro Amoras - páginas 30 e 31



Fonte: Emicida (2018a, p. 30-31).

Nesse ponto da obra, a expressão “nada foi em vão” (EMICIDA, 2018a, p. 30), que se refere a Zumbi dos Palmares, toma conta de duas páginas do livro, reforçando a ideia de que nenhuma batalha realizada por personalidades negras, por igualdade, aconteceu em vão e que se estes personagens estivessem vivos, ficariam orgulhosos pela conclusão que a menina chegou.

Essa frase, ao ser repetida com letras grandes, reforça a importância da luta dos antepassados, demonstra a necessidade de força, encoraja as novas gerações e mostra o valor, a grandeza e poder dessa batalha.

Figura 18 - Livro Amoras - páginas 32 e 33



Fonte: Emicida (2018a, p. 32-33).

Na sequência da narrativa, uma amora surge sob a cabeça do personagem, indicando uma ideia, um pensamento e remetendo ao próprio título da obra (assim como a imagem apresentada na dedicatória deste livro). O autor se refere à futura fala da menina, utilizando-se novamente de rima e ritmo: “Fez as palavras soarem como canto ao brincar com as frutinhas com sabor de acalanto” (EMICIDA, 2018a, p. 32).

Figura 19 - Livro Amoras - páginas 34 e 35

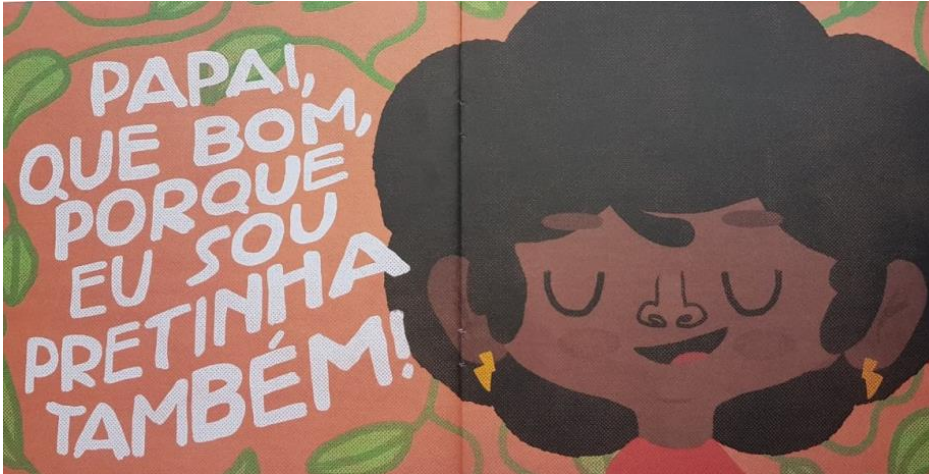


Fonte: Emicida (2018a, p. 34-35).

A ilustração da menina é rica em detalhes, com o olhar voltado para o alto demonstra que refletiu e adquiriu conhecimento e necessita se expressar ao seu pai e ao público leitor. O enredo atinge o seu auge de expectativa ao instigar a

curiosidade dos leitores: “Me olhou nos olhos muito bem e disse:” (EMICIDA, 2018a, p. 34). O leitor somente descobre a conclusão da menina na próxima página.

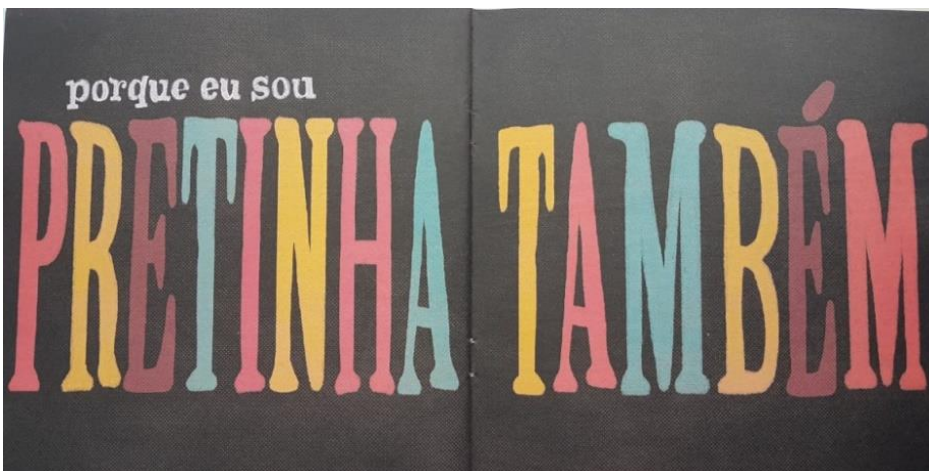
Figura 20 - Livro Amoras - páginas 36 e 37



Fonte: Emicida (2018a, p. 36-37).

A consciência toma conta da menina, que se expressa pela primeira vez, demonstrando a conclusão a que chegou. A protagonista se dirige ao seu pai com alegria em ser pretinha como a fruta amora, dizendo: “Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (EMICIDA, 2018a, p. 36). Nesse momento, a identificação, a autoaceitação e a representação surgem como possibilidade de reversão diante de concepções e conceitos racistas que futuramente a menina pode se deparar.

Figura 21 - Livro Amoras - páginas 38 e 39

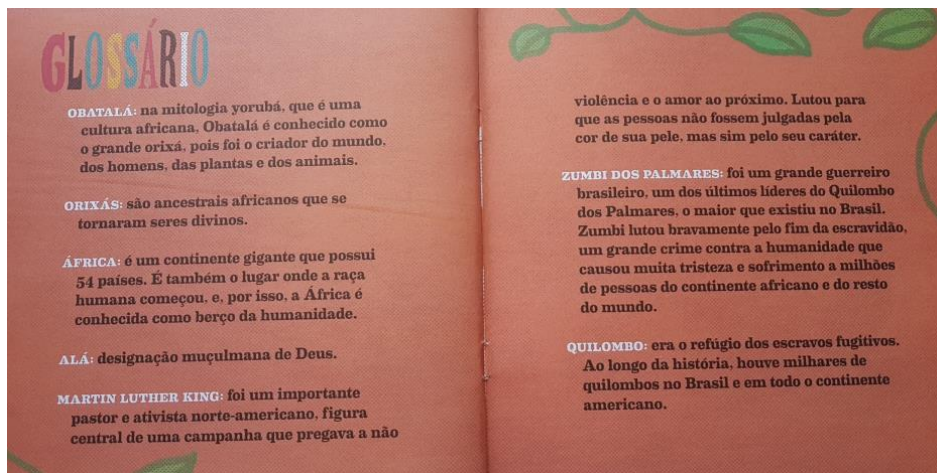


Fonte: Emicida (2018a, p. 38-39).

Novamente, as letras tomam conta de duas páginas do livro; o fundo é preto, a fonte das letras é grande e elas são coloridas. Essa repetição reforça a conclusão da garotinha, de que ela fica feliz, “porque eu sou pretinha também” (EMICIDA, 2018a, p. 38-39).

Notamos que essas páginas envolvem valor e sentimentos, pois a menina se reconhece pretinha como a amora, doce e brilhante, demonstrando a importância de se reconhecer no mundo e se orgulhar de ser negra. Essa representação positiva pode incentivá-la a ser o que quiser, sem medo de se enquadrar em padrões determinados por uma sociedade preconceituosa.

Figura 22 - Livro Amoras - páginas 40 e 41



Fonte: Emicida (2018a, p. 40-41).

Ao final do livro, há um glossário que dá mais detalhes sobre os deuses e outras personagens históricas mencionadas na obra, ressaltando-se elementos da cultura africana e afro-brasileira, reconhecendo seu papel didático na formação de meninos e meninas negros e brancos antirracistas.

Figura 23 - Livro Amoras - páginas 42 e 43



Fonte: Emicida (2018a, p. 42-43).

Para finalizar o livro, o ilustrador e o autor são apresentados aos leitores por meio de desenhos que seguem o estilo visual do livro. Primeiramente, aparece a imagem do ilustrador, Aldo Fabrini Assayag, que descreve sua obsessão por desenhos. Em seguida, é permitido reconhecer que o homem que contava a história é o próprio Emicida. Por meio da descrição oferecida, é possível conhecer um pouco de sua trajetória de vida, que foi cercada de pobreza e simplicidade, porém, brincando com palavras e imaginação, fez poesia, se tornou artista e militante, acreditando na luta por direitos e justiça.

Figura 24 - Livro Amoras - página 44



Fonte: Emicida (2018a, p. 44).

A página seguinte apresenta informações referentes ao papel utilizado

para a confecção do livro, que é ambientalmente correto, contendo a imagem de um pássaro, apresentado durante a história, que se aproxima da amora pelo seu brilho e doçura.

Figura 25 - Quarta-capa do livro *Amoras*



Fonte: Emicida (2018a).

Para finalizar o livro, surge a imagem de Emicida, com olhar voltado para o alto (assim como o da menina na capa do livro) direcionado para o comentário de Sérgio Vaz sobre a obra: “Um livro que rega as crianças com o olhar cristalino de quem sonha plantar primaveras para colher o fruto doce da humanidade” (capa final), argumentando sobre a competência do livro para a formação das crianças e do futuro da humanidade.

Vaz é poeta brasileiro, referência em trabalhos populares, idealizador da Semana de Arte Moderna de Periferia, fundador da Cooperativa Cultural de Periferia, conhecido como “agitador cultural”. A escolha desse autor para comentar sobre a obra é interessante, já que, assim como Emicida, enfrenta o racismo e as desigualdades por meio da poesia.

2.6.2 A Cor de Coraline

Como descrito pelo autor e ilustrador Alexandre Rampazo, “A Coraline” nasceu de um velho papo com minha filha Gabriela, mestranda em educação, e de sua observação constante das ações e reações das crianças no dia a dia num

abrigo onde era voluntária” (RAMPAZO, 2017, p. 32). Em entrevista à Editora Rocco, o autor relata que, nesse abrigo, um menino negro procurava um lápis cor de rosa para pintar a sua própria pele. Segundo o autor, “o relevante aqui é que era um menino negro, que procurava um lápis rosa, e que entre os lápis que revirava estava o lápis marrom” (ROCCO, 2017), contudo, o garoto não se reconhecia e não se identificava com a sua cor.

Assim como Amoras, analisamos o livro *A Cor de Coraline* com os alunos do Curso de Formação de Docentes para discutir a temática da invisibilidade do povo negro e o racismo estrutural que designa o rosa como “cor da pele”. Na sequência, descrevemos e analisamos a referida obra.

Figura 26 - Capa do livro *A Cor de Coraline*



Fonte: Rampazo (2017).

Na capa do livro, é possível analisar um fundo de cor laranja, vibrante, e com a imagem de uma menina sem cor, contornada com grafite, de nariz e bochechas rosadas, com olhos fechados, cabelos encaracolados e amarrados. A forma como a menina é representada nessa capa não leva uma criança negra a se sentir representada. No decorrer da história, é possível compreender que ela aguarda ser colorida pelo seu colega Pedrinho. Acima da cabeça da protagonista,

aparece o título da obra: *A Cor de Coraline*. A escrita e as imagens nos dão a impressão de movimento.

Do lado esquerdo do livro, há uma paleta de cores, fazendo alusão às possíveis cores da personagem e de como a menina vê o mundo.

Figura 27 - Guarda do livro *A Cor de Coraline*



Fonte: Rampazo (2017).

A guarda é uma página dupla sem texto, em que é possível identificar muitas bolinhas, aparentemente feitas com tinta guache, e uma pequena quantidade sobreposta com uma camada de cor, fazendo referência às possíveis cores de Coraline, que é a temática do livro.

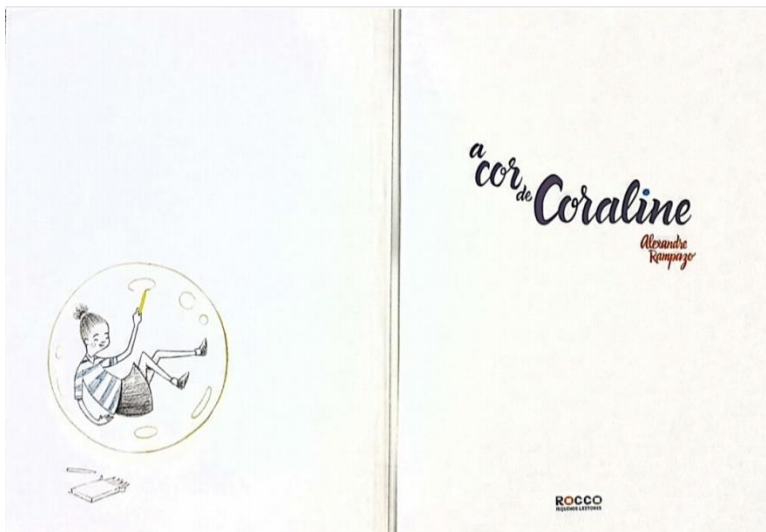
Figura 28 - Folha de rosto e página 1 do livro A Cor de Coraline



Fonte: Rampazo (2017, p. 1).

Na sequência, ao passarmos para a próxima página, as bolinhas coloridas, misturadas com tinta preta, vão ganhando movimento. A página ao lado apresenta o título da obra A Cor de Coraline e o autor Alexandre Rampazo. O título do livro leva o leitor a questionar qual a cor da menina; a escrita traz à sensação de curiosidade em querer saber qual a possível cor da protagonista.

Figura 29 - Livro A Cor de Coraline - páginas 2 e 3



Fonte: Rampazo (2017, p. 2-3).

Uma imagem com grande significação toma conta do livro: Coraline é apresentada dentro de uma bolha, que ela está pintando. Do lado de fora da bolha,

há uma caixa de lápis de cor. É importante destacar que essa bolha é criada pelo escritor branco ao definir a personagem. Essa ilustração passa a impressão de que a garota vive em seu mundo, desprovida de cor. A página seguinte apresenta, novamente, o título e o autor obra, além da Editora.

Figura 30 - Livro A Cor de Coraline - ficha catalográfica e dedicatória (páginas 4 e 5)



Fonte: Rampazo (2017, p. 4-5).

Ao lado da ficha catalográfica, as cores dos círculos parecem ganhar movimento e tomam conta da menina, que se encontra fora da bolha, rodeada de cores. Coraline está ajoelhada, desenhando no chão, com um lápis sem cor. Assim, a pequena menina nos leva a conhecer outros mundos, que ela mesma colore com sua imaginação, convidando o leitor a descobrir a sua história. O livro é dedicado às duas filhas do autor e ilustrador Alexandre Rampazo, chamadas Gabriela e Giulia.

Figura 31 - Livro A Cor de Coraline - páginas 6 e 7



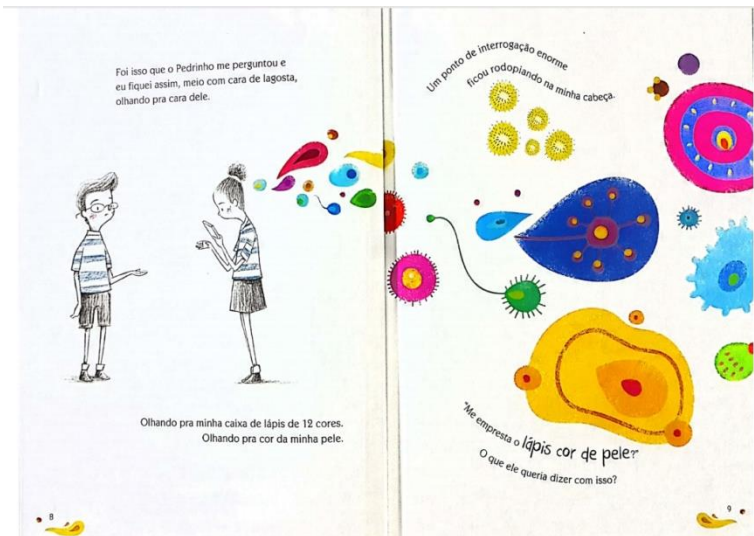
Fonte: Rampazo (2017, p. 6-7).

A história começa com uma conversa entre duas crianças: um menino, com o nome ainda não revelado nesse momento, e Coraline, a protagonista da história e narradora em primeira pessoa. Eles estão representados por um padrão de desenhos, como na maioria dos livros infantis: contornados por grafite, com a pele da cor do papel (não pintada), bochechas avermelhadas, uniformizados com uma camiseta listrada branca e azul, o que leva a pensar sobre um ambiente escolar.

O menino chega para Coraline e lhe pede emprestado o lápis “cor de pele”. O olhar dele aparece fechado, dando a impressão de invisibilidade da menina ou de signo de pedido, de gentileza, aguardando uma resposta.

Pela expressão facial de Coraline, dá para ver que ela realmente está surpresa com o questionamento, não sabe que cor entregar a seu amigo. Apesar da aparente confusão, ela vai à busca de uma resposta para o colega e, ao mesmo tempo, para si mesma. Essa narrativa possibilita a reflexão sobre o que temos como padrão para definir a cor da pele, o que ele deseja e como ela “consegue” responder.

Figura 32 - Livro A Cor de Coraline - páginas 8 e 9



Fonte: Rampazo (2017, p. 8-9).

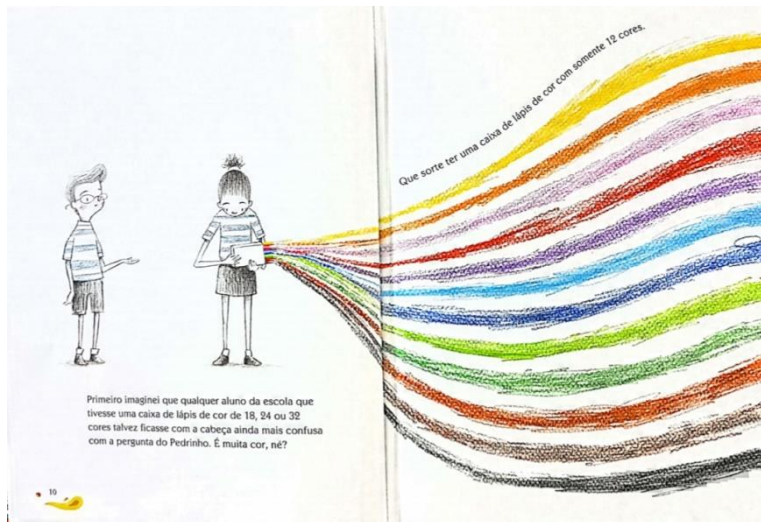
De acordo com o texto, um ponto de interrogação fica rodopiando e toma conta da menina, que estava com cara de lagosta, indicando estar confusa, por não ter uma resposta pronta, e inquieta com a ideia de qual seria a cor que o menino, agora nomeado Pedrinho, estava desejando.

Por meio das imagens, diferentes desenhos abstratos e coloridos tomam conta da página do livro. A menina cria hipóteses em seu pensamento, mas não sabe dar uma resposta ao menino, parece constrangida, pois existe uma diversidade de 12 cores em sua caixa de lápis de cor e não daria para saber o que o Pedrinho queria.

O amigo fica, nas próximas páginas do livro, com sua imagem congelada, com a mão esticada, sempre no mesmo lugar, esperando a resposta de Coraline, que parte em busca da resposta, do autoconhecimento e da consciência de sua forma de ser e existir.

Coraline dá asas à sua imaginação por meio da sua caixa de lápis com 12 cores. É possível sentir uma explosão de cores e diferentes figuras, representando a expansão dos pensamentos de Coraline, que começa a se questionar sobre o que é “cor de pele” e o que Pedrinho queria ouvir como resposta à sua pergunta. Destacamos aqui a reflexão de como a sociedade impõe determinados estereótipos e padrões para definir ou ressaltar as diferenças referentes a atributos físicos. Nesse caso, a expressão “cor da pele” e a identificação da cor rosa claro como padrão reforçam o racismo, tornando-o naturalizado na sociedade.

Figura 33 - Livro A Cor de Coraline - páginas 10 e 11

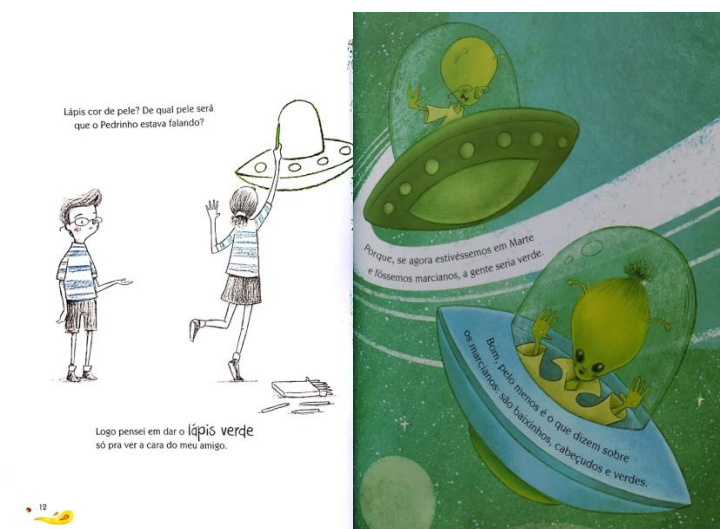


Fonte: Rampazo (2017, p. 10-11).

Coraline ainda está sem uma resposta e muito confusa. Isso se reflete em sua fisionomia: de cabeça abaixada, olha a sua caixa de apenas 12 cores, tentando escolher uma cor que a represente.

Seu amigo, com a mão estendida, espera receber um lápis para que ele possa pintar o seu desenho. As cores saem da caixa de lápis de cor e ganham vida nas páginas seguintes, mas a protagonista resolve brincar com elas. Abre-se um leque de opções para a sua imaginação, e na sua inquietude, diz que, se tivesse mais lápis em sua caixa, seria mais difícil ainda resolver esse caso.

Figura 34 - Livro A Cor de Coraline - páginas 12 e 13



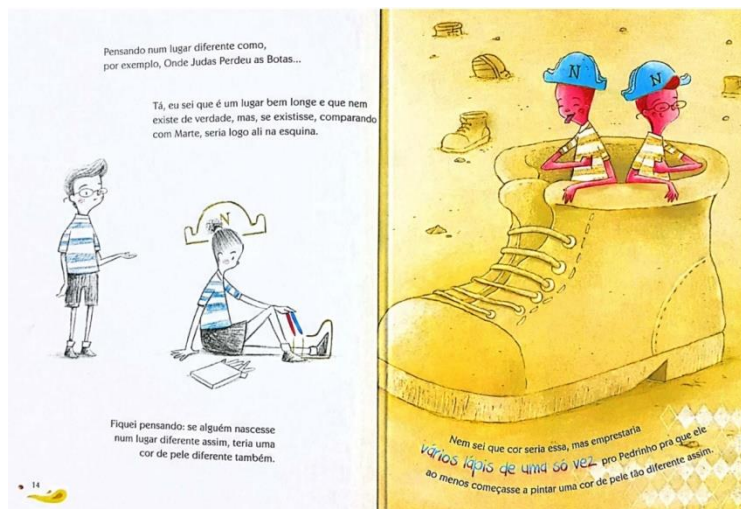
Fonte: Rampazo (2017, p. 12-13).

Coraline fica pensando em qual cor de pele Pedrinho estava falando e, aos poucos, vamos acompanhando as conclusões as quais a menina vai chegando, permitindo que se amplie o leque das diferenças e da diversidade. Coraline torna-se provocativa a questionar a imposição de uma cor apenas como cor de pele.

A protagonista passa a imaginar se ela e Pedrinho vivessem em Marte, se fossem extraterrestres, alienígenas e fossem verdinhos. Em cada lugar, viajado na imaginação da menina, é possível “encaixar” a cor a um elemento existente ou inventado, neste momento verde, igual a marcianos.

É importante destacar que as características predominantes das crianças são mantidas quando se transformam em extraterrestres e nas demais páginas (Pedrinho sempre representado pelos óculos e Coraline pelo cabelo encaracolado e amarrado).

Figura 35 - Livro A Cor de Coraline - páginas 14 e 15



Fonte: Rampazo (2017, p. 14-15).

A dúvida de Pedrinho continua intrigando a menina, que ainda não encontrou uma resposta para seu amigo. A imaginação chega a um novo lugar, a uma terra imaginária “Onde Judas perdeu as Botas” (RAMPAZO, 2017, p. 14), porém, como apontado pela menina, mais perto que Marte.

O local teria a cor ocre, e as personagens dentro da bota de Judas se tornariam a mistura de várias cores para se destacarem no mundo. Coraline emprestaria vários lápis de uma vez para Pedrinho pensar fora da caixa e começar a

pintar uma cor de pele tão diferente. O texto verbal ganha movimento e cores rosa e azul, como o pensamento de Coraline.

Figura 36 - Livro A Cor de Coraline - páginas 16 e 17



Fonte: Rampazo (2017, p. 16-17).

O pensamento da menina é transportado para um novo cenário. É possível perceber as comparações que Coraline faz em sua cabeça e ainda se perguntando, o que seria a tal cor da pele.

Nesse momento, a imaginação da garotinha é transportada para um mundo mais próximo, agora em um mundo aquático, com peixinhos nadando, em movimentos circulares, dentro de um aquário. As personagens que deveriam ser douradas, como os peixes, se tornam amarelas. Observamos, nesse trecho, a interlocução da personagem com o leitor, em busca de uma resposta para o menino. Coraline demonstra a capacidade da criança em improvisar; na falta de uma cor, usou outra mais próxima: “E, quando tenho que pintar peixes dourados, uso o amarelo, você não?” (RAMPAZO, 2017, p.17).

Em busca de uma cor da pele, as personagens se tornam animais, porém, continuam com suas características (óculos para Pedrinho e o cabelo amarrado para Coraline). A menina volta a aparecer representada dentro de uma bolha, como já citado na página 2 do respectivo livro.

Figura 37 - Livro A Cor de Coraline - páginas 18 e 19



Fonte: Rampazo (2017, p. 18-19).

A menina ainda se encontra no dilema de que cor entregar para seu amigo Pedrinho, que continua estático, à espera de uma resposta. Coraline pensa na possibilidade de entregar o lápis vermelho, para representar seu novo mundo imaginário. Essa cor poderia representar o amor, pessoas apaixonadas, mas não na situação de Coraline, que ainda não tem uma resposta para dar a seu amigo Pedrinho.

Seus pensamentos vão para um novo local imaginário, em forma de pessoas da realeza. As personagens se transformam em rei e rainha, sendo representadas com suas características iniciais, agregando coroas sobre elas. O vermelho toma conta desse novo cenário, demonstrando as emoções das personagens. Há uma relação da cor vermelha com os sentimentos de vergonha e de raiva. É importante destacar que todas as cores idealizadas pelos pensamentos de Coraline representam tanto ela quanto Pedrinho de forma igualitária.

Figura 38 - Livro A Cor de Coraline - páginas 20 e 21

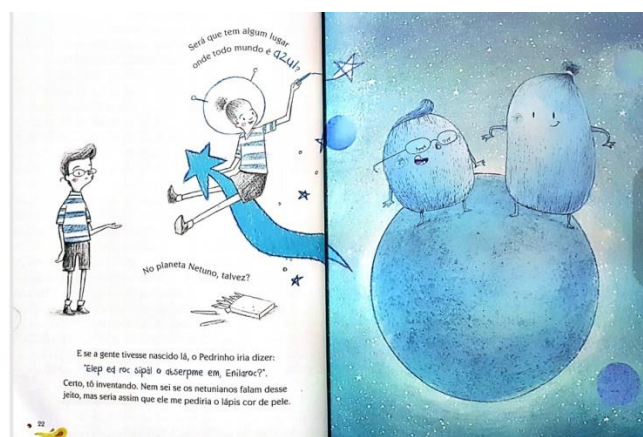


Fonte: Rampazo (2017, p. 20-21).

Coraline pensa e sempre se transforma, procurando entender a expressão “cor de pele” e se reconhecer em alguma. Carrega seu amigo Pedrinho em seus pensamentos, passa por diferentes lugares, imagina o mundo com as cores que Pedrinho possivelmente queira colorir, indagando-se se todos fossem iguais. Pedrinho ainda se encontra estático, sem entender a demora de Coraline para lhe emprestar um lápis de cor.

Coraline passa a se imaginar em um lugar lilás, relacionado à fanfarra, com bandeiras de coração e trompetes que soltam flores. Ali seria adorável, tranquilo e harmônico conviver com pessoas que seriam iguais, suspirando o tempo todo, cheios de delicadeza, de bondade e tudo “muito fofinho”.

Figura 39 - Livro A Cor de Coraline - páginas 22 e 23



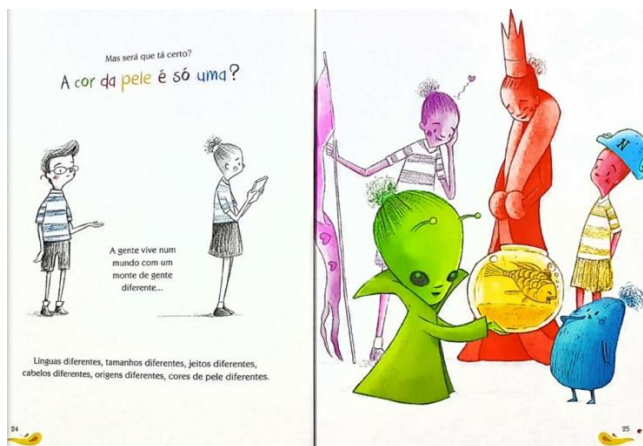
Fonte: Rampazo (2017, p. 22-23).

A garotinha continua a viajar pelas cores de sua caixa de lápis, agora sentada em uma estrela cadente. Sempre na página da direita há uma homogeneização da cor; naquele mundo não há diferenças, é apenas azul, vermelho, verde etc. Cada uma dessas alternativas é caminho para a protagonista, mas uma depois da outra, apenas passando por lugares imaginários; cada mundo inventado teria uma cor específica.

Enquanto Coraline pensa, Pedrinho espera. Ela é quem tem uma atitude ativa, de busca; seu amigo, ainda está à espera do lápis que pediu emprestado. O azul toma conta do espaço e sua fantasia não tem limite. Nesse lugar, que paira no universo, a pele azul é possível para as duas crianças. Dessa vez, eles partem para um planeta azul, talvez Netuno. Coraline imagina criaturas de um planeta diferente, com aspectos diferentes.

A ilustração demonstra o pensamento da menina, em que uma nova língua é criada. Nesse trecho da obra, ocorre a brincadeira com a escrita e com a capacidade de decifração das crianças, como se fosse uma língua própria desse país. As pessoas falam as frases de traz para frente, destacada pela cor azul, fazendo alusão a um lugar com culturas e línguas diferentes.

Figura 40 - Livro A Cor de Coraline - páginas 24 e 25



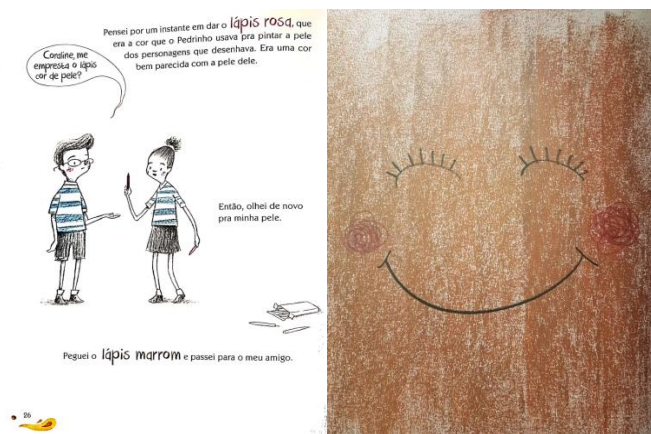
Fonte: Rampazo (2017, p. 24-25).

Depois de toda essa viagem por mundos tão diferentes, Coraline reflete sobre o tema da história, lembrando todos os mundos coloridos pelos quais passou. A garotinha questiona se a cor da pele é apenas uma em um mundo com

tantas pessoas diferentes: “Mas será que tá certo? A cor da pele é só uma? A gente vive num mundo com um monte de gente diferente... Línguas diferentes, tamanhos diferentes, jeitos diferentes, cabelos diferentes, origens diferentes, cores de pele diferentes” (RAMPAZO, 2017, p. 24). Nos seus aspectos mais variados, relacionados às línguas, aos tamanhos, aos cabelos, às origens, às formas e às cores de pele, a discussão diz respeito à diversidade cultural existente.

A protagonista pega sua caixa de lápis de cor, agora fechada, sem cores e olha para todas as personagens representadas por suas mais coloridas cores durante a história. Ela observa a diversidade e conclui que existem diferentes cores de pele, diferentes culturas, tornando cada pessoa diferente.

Figura 41 - Livro A Cor de Coraline - páginas 26 e 27



Fonte: Rampazo (2017, p. 26-27).

Pedrinho continua paralisado, mas dessa vez pede novamente para sua amiga Coraline lhe emprestar o lápis “cor de pele”. A protagonista lembra as cores e os lugares diferentes que passou e, ao se olhar, define uma cor para a sua pele. Primeiramente, a menina pega o lápis rosa, “que era a cor que o Pedrinho usava para pintar a pele dos personagens que desenhava” (RAMPAZO, 2017, p. 26), mas, em seguida, escolhe a cor marrom. Coraline sabe dos estereótipos vigentes em nossa sociedade, contudo, questiona e não se reconhece naquela cor. Ela olha novamente para a sua pele e escolhe a cor marrom para entregar ao seu amigo Pedrinho, ou seja, reflete seu pertencimento racial e sua identidade.

A página ao lado é tomada por essa cor, formando um rosto, com olhos fechados, um sorriso e bochechas reforçadas, representando a felicidade da menina em chegar à resposta da pergunta de seu amigo.

Figura 42 - Livro A Cor de Coraline - páginas 28 e 29



Fonte: Rampazo (2017, p. 28-29).

Somente nesse momento é que as personagens, tanto Pedrinho como Coraline, ganham cores e os rostos das crianças ficam em primeiro plano. Pedrinho aparece como um menino de pele rosada e cabelos ruivos. Coraline, com a mesma imagem da capa agora aparece negra, mantendo seu nariz e bochechas rosadas, colorida pelo seu colega, revelando que a busca de quem é se impôs ao menino, fez com que ele entendesse e concordasse com as definições da menina. Essas imagens levam à conclusão da tomada de consciência, tanto da menina que se reconhece negra e, posteriormente, a do menino que compreende o ensinamento Coraline.

Pedrinho fica com a mesma reação da menina quando ouviu o pedido de um lápis cor da pele (cara de lagosta), um pouco confuso, porém, reconhece sua colega como ela é, negra. A menina determina o olhar do menino e exige uma nova postura de Pedrinho, como se Coraline lhe dissesse eu sou negra e você deve me representar assim.

Figura 43 - Livro A Cor de Coraline - páginas 30 e 31



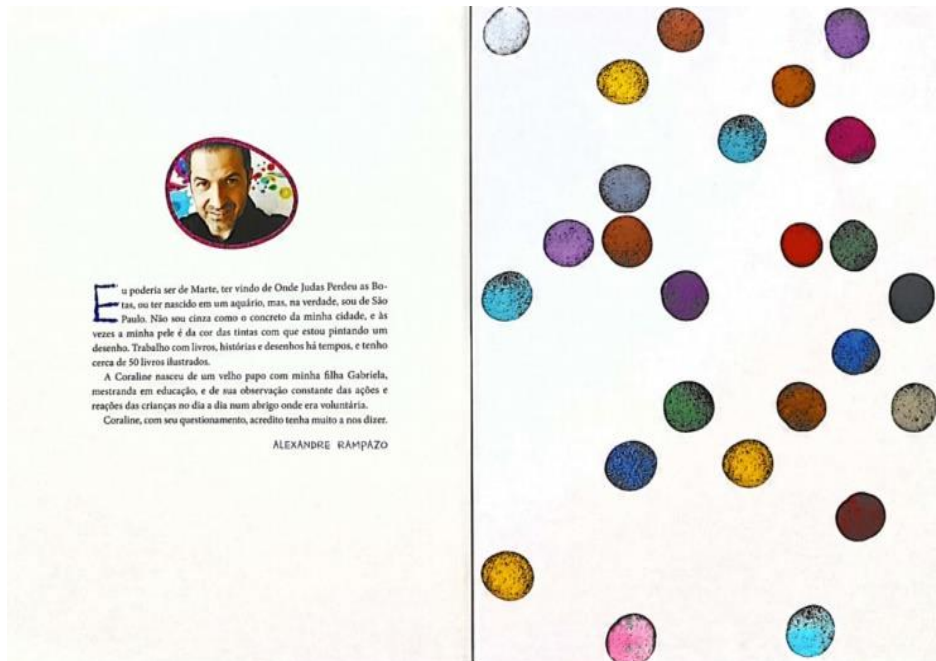
Fonte: Rampazo (2017, p. 30-31).

As páginas seguintes são tomadas pela imagem do rosto de Coraline, reproduzida 18 vezes, uma homenagem do autor a *pop art* do pintor Andy Warhol, com diferentes cores, diferentes tonalidades, para além da caixa de lápis de cor de Coraline. Em todas as imagens, a menina aparece com a mesma expressão, mas reafirmando sua cor e as diferentes emoções internas pelas quais ela pode passar. Sobre essa imagem, Rampazo, em entrevista à Editora Rocco, disse:

Gosto muito do trabalho de Andy Warhol, e achei que dialogava muito esteticamente com o livro. Colocar a Coraline ali, multicolorida, multiplicada, representando o quanto diferentes somos todos, mas, por detrás de tudo aquilo somos somente um. (RAMPAZO *apud* ROCCO, 2017).

Essa afirmação reforça a ideia da menina ser negra, mas, de acordo com suas emoções, passa a ser representada por cores diferentes. Essa série de desenhos mostra diferentes cores, e Coraline quer ser representada como ela é, negra.

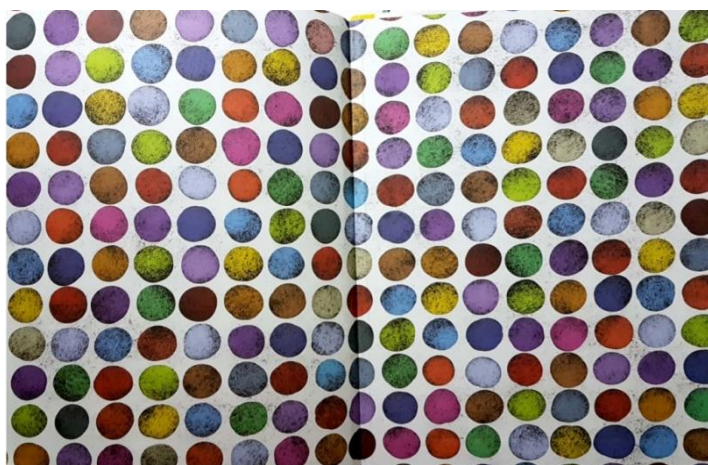
Figura 44 - Guarda capa do livro A Cor de Coraline



Fonte: Rampazo (2017).

Rampazo utiliza da história para se apresentar ao público leitor: “Eu poderia ser de Marte, ter vindo de Onde Judas Perdeu as Botas, ou ter nascido em um aquário, mas, na verdade, sou de São Paulo” (RAMPAZO, 2017). Ele conta que o livro surgiu a partir de uma experiência vivenciada pela filha, e reforça que Coraline, com seus questionamentos, tem muito a ensinar para Pedrinho e para o público leitor.

Figura 45 - Quarta capa do livro A Cor de Coraline



Fonte: Rampazo (2017).

A quarta capa apresenta a mesma imagem da guarda capa inicial, porém, com cores diferentes. Os círculos estão coloridos e misturados com a tonalidade preta das bolinhas iniciais.

Figura 46 - Quarta capa do livro A Cor de Coraline



Fonte: Rampazo (2017).

A quarta capa vem assinada por Ignácio de Loyola Brandão, escritor brasileiro e membro da Academia de Letras. Para ele, cada cor apresentada na história significa uma pessoa com seu jeito próprio de ser: “As cores não servem para diferenciar, mas para tornar tudo mais belo. Imagine a monotonia de um mundo cheio de gente de uma cor só? A beleza é a multiplicidade” (BRANDÃO *apud* RAMPAZO, 2017). A reflexão de Brandão é um reforço da democracia racial, apesar de estar pautada no discurso de igualdade, de diversidade, sabemos e defendemos a importância da representação do negro na LI para a construção da identidade, em particular, e na sociedade em geral. Nesse mundo de tantas Coralines, é necessário dar voz e vez a cada criança negra, para que possam falar e serem ouvidas, aprendendo desde cedo que é possível lutar contra o racismo, assim como exigir uma postura diferenciada de Pedrinho no reconhecimento da menina como negra e a desconstrução da afirmação sobre a “cor da pele”.

Para o autor e ilustrador Alexandre Rampazo, esse livro surge como uma forma de levar uma mensagem de empatia, de representação, de identidade e de pluralidade cultural, para que a criança negra possa se identificar, se sentir legitimada e adotar uma ação afirmativa diante das condições direcionadas ao povo

negro. Em sua entrevista à Editora Rocco, afirmou: “A Cor de Coraline é somente uma forma de apontar para o leitor, criança ou adulto, um olhar ao assunto” (ROCCO, 2017).

2.7 ANÁLISE COMPARADA DAS OBRAS

É importante destacar que não há uma única forma de aprender e significar o mundo. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em seu artigo *Aprendizagens e Ensino de Africanidades Brasileiras*:

As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimento, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo ético, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros. (SILVA, P. B. G., 2005, p. 158).

Assim, as obras *Amoras* (2018) e *A Cor de Coraline* (2017) nos permitem diferentes reflexões. Os autores partem de uma experiência vivida pelas filhas, anterior à escrita do livro. O autor Emicida, em um passeio pelo pomar com sua filha, representa toda a sua vivência e conhecimento de homem negro, carregado de significado, e apresenta a cultura de personalidades negras que são importantes para a luta antirracista, primeiramente por meio *rap*, que, em seguida, se tornou livro.

É importante ressaltar, no livro *Amoras* (2018) que Emicida, em primeira pessoa, apresenta-se como voz de resistência, valoriza as personalidades negras, a cultura afro-brasileira, a diversidade cultural e religiosa, porém, há ausência de uma personagem feminina ao longo da narrativa; nenhuma heroína ou personalidade mulher é mencionada nesse livro, já que o autor está ensinando uma menina, poderia se supor a importância desta menção. Emicida, em cada página do livro, contempla um ensinamento, cita diversos homens negros para fundamentar a sua afirmação “que as pretinhas são a melhor que há” (EMICIDA, 2018a, p. 16). É importante ressaltar que o personagem diz: as pretinhas no feminino, porém não apresenta nenhuma mulher. Neste aspecto, as discussões sobre a interseccionalidade nas produções artísticas ainda merecem maior aprofundamento.

O autor negro destaca o contexto histórico de vivência do preconceito e tem o objetivo de, junto com a sua filha, construir uma história de reconhecimento da

cultura, inserindo essa discussão para a sociedade. E o ilustrador Aldo Fabrini Assayag é preciso ao fazer coincidir a imagem com as características físicas na imagem de Emicida, apresentando-o ao público leitor.

Alexandre Rampazo, um escritor branco, apresenta uma história de forma distanciada, que tem por finalidade tratar de questões étnico-raciais, a partir de uma história contada por sua filha.

O livro *A Cor de Coraline* (2017) também se encontra em primeira pessoa, mas Rampazo utiliza Coraline, deslocada da figura do autor. Notamos a ausência de personalidades negras tanto femininas quanto masculinas, bem como de elementos da cultura afro-brasileira. O escritor, a partir de um questionamento de sua filha (experiência realizada em um abrigo), elabora a obra respondendo-a de forma distanciada (há um distanciamento do autor com a obra, pois não coloca a sua filha ou a sua experiência como pai). O cabelo de Coraline é representado sempre amarrado, de certa maneira impondo uma contenção ao cabelo de uma menina negra.

Na ilustração inicial de *A Cor de Coraline* (imagem da capa), não é possível que o público leitor reconheça a protagonista negra, pois a personagem não tem cor, com o nariz e bochechas rosadas, reforçando a invisibilidade do negro.

Coraline passa por um processo ao longo da narrativa, ela toma consciência de quem é e explicita o seu desejo a Pedrinho e ao público leitor. É nessa perspectiva que a obra *A Cor de Coraline* pode ser entendida como uma narrativa antirracista, porque o leitor acompanha o processo de luta da menina negra para desconstruir os discursos e os atos racistas e exige de Pedrinho uma mudança de olhar para poder pintá-la. Ela faz com que ele assuma uma postura antirracista ao reconhecer as diferentes tonalidades de pele, as diferentes pessoas existentes no mundo e em particular Coraline, que oferece ao menino o lápis com a cor que ela se sente representada.

Neste trabalho, reafirmamos a importância do negro ter voz e se representar nos discursos sociais, mas também na possibilidade de um autor branco refletir sobre essa temática estruturante em nossa sociedade, sem, contudo, entender-se no lugar do negro. Rampazo é um homem branco que tematiza as questões étnico-raciais em disputa na cena social, política, educativa etc. no Brasil.

Nesse contexto, as duas obras apresentam a discussão da temática antirracista, já que pretendem modificar uma dada situação, ou seja, transformar a

forma de o leitor ver o mundo. Rampazo apresenta a construção pessoal da identidade negra de Coraline, e Emicida faz o mesmo, ao destacar as semelhanças entre a menina com as amoras. O segundo autor, contudo, vai além, apresenta personalidades negras, valorizando aspectos da cultura afrodescendente e da luta contra o racismo, com consciência e propriedade. Como afirma Gomes (2011b), a identidade negra é uma construção pessoal e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. Em outro estudo Gomes explica que(2003), ver-se negro e aceitar-se negro implica a ressignificação de um pertencimento étnico-racial no plano individual e coletivo. Assim, acreditamos que essas obras têm o potencial de auxiliar no processo de construção de identidade e na luta contra o racismo, já que

A identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades, construídas pelos sujeitos que atuam no processo escolar, e lidar positiva mente com a mesma. (GOMES, 2005b, p. 44).

Sabemos que a igualdade de direitos não está garantida na prática, o sofrimento não acabou, já que as pessoas negras continuam sendo vítimas de racismo todos os dias. Ainda precisam lutar por liberdade, por igualdade de direitos, para poderem estar no mundo sem olhares preconceituosos, sem serem vítimas desse sistema opressor, com algemas invisibilizadas, para que tenham lugares de representação em todas as esferas sociais (esportiva, política, educativa, científica, etc.).

No próximo capítulo, apresentamos a prática de Mediação Literária com a temática étnico-racial, descrevemos e caracterizamos a comunidade escolar e o público pesquisado e explicitamos o roteiro para a prática literária.

3 PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE E DO PÚBLICO PESQUISADO

Com o objetivo de manter o anonimato dos participantes da pesquisa e para apresentar um perfil dos estudantes e da comunidade escolar, utilizaremos como base as respostas recebidas por formulário on-line (Apêndice A), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino em que realizamos o estudo e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O colégio em que este estudo foi realizado situa-se na zona urbana de um município do Oeste do Paraná, tendo como entidade mantenedora a SEED e pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu (PR).

No ano letivo de 2021, ano que foi realizada a pesquisa prática com o grupo de estudantes, o colégio contava com aproximadamente 1.475 alunos, entre as turmas de Ensino Fundamental (6º a 9º anos), Ensino Médio (1ª a 3ª séries), Educação Profissional Integrada e de Nível Médio (Curso Técnico em Administração, Curso Técnico em Informática e Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal). Devido aos cursos de Educação Profissional e de Formação de Docentes, o colégio recebe anualmente alunos de municípios próximos.

O colégio atende em três turnos: no período da manhã, das 7h30 às 11h50; no período da tarde, das 13h30 às 17h50; e no período noturno, das 19h às 23h05. A instituição dispõe de atendimento em contraturno escolar, com Sala de Recursos, Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEM - Espanhol).

De acordo com o PPP (ESTABELECIMENTO DE ENSINO, 2019) do referido colégio, 93,8% dos alunos têm acesso à internet, o que é de fundamental relevância para o atendimento aos alunos, sobretudo, durante as aulas remotas, ocasionadas pela pandemia da covid-19, 92,6% moram com os pais, 47,1% se declaram pertencentes ao sexo masculino e 52,9% ao sexo feminino. Com relação à cor da pele, 69,4% se autodeclararam de cor branca, 24,2% parda, 3,2% pretas, 2,3% amarela e 0,9% indígena. Esses dados estão em bem próximos aos apresentados pelo levantamento do IBGE no município: 75,33% brancas, 21,73% pardas, 2,21% pretas, 0,64 amarelas e 0,09% indígenas (IBGE, 2010).

Em relação à instrução dos pais, 25% das mães a 30% dos pais têm o

Ensino Fundamental, 33% têm Ensino Médio, 14% das mães e 17% dos pais têm o Ensino Superior completo e 6,8% das mães e 13,3% dos pais são pós-graduados. No que se refere à renda familiar (somando todas as rendas da família), a faixa com maior índice é de dois a quatro salários-mínimos (34% das famílias), e 95,2% não participam de nenhum programa de renda do governo. (ESTABELECIMENTO DE ENSINO, 2019).

Os alunos que fazem parte da pesquisa são alunos das 2ª e 4ª séries do Curso de Formação de Docentes dessa instituição de ensino. Os estudantes da segunda série têm aula no período matutino e formam um grupo de 24 alunos. Uma vez por semana, a turma é dividida em dois grupos para a realização da Prática de Formação, no período vespertino. Os alunos da quarta série totalizam 21, com aula no período noturno. Eles realizam as atividades de Prática de Formação no período da manhã, subdivididos em dois grupos.

3.2 APRESENTAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ESTADO DO PARANÁ E SEUS DOCUMENTOS NORTEADORES

A seguir, contextualizamos o Curso de Formação de Docentes, no Estado do Paraná, para compreendermos um pouco da sua história e a sua relação com a temática da LI.

3.2.1 Breve Histórico do Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná

A denominação dos cursos para a formação de professores mudou ao longo da história no Brasil e, conseqüentemente, no Estado do Paraná, sendo conhecidos, em certos períodos, como Normal e Magistério.

Durante muito tempo, a formação de professores para os anos iniciais deu-se em nível médio em nosso país. O capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (Lei 4.024 de 1961) trata da formação do magistério para o ensino primário, que seria realizado em escola normal de grau ginásial (mínimo de quatro anos, em que, além das disciplinas do curso ginásial, haveria uma preparação pedagógica) ou ainda em escola normal de grau colegial (mínimo de três anos). O artigo 30 da LDBEN (Lei 5.692/1971) revogou a lei anterior, definindo que “exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério no

ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau” (BRASIL, 1971).

Desde a aprovação da LDBEN de 1971, muita coisa mudou no cenário brasileiro, principalmente no período democrático, após os anos 80, com a necessidade de formação do cidadão para o mercado de trabalho. No estado do Paraná, iniciaram-se, a partir de 1983, seminários para discutir críticas e sugestões de superação para o curso concretizado no período da ditadura militar, com excesso de tecnicismo, de superficialidade e uma formação aligeirada de três anos, o que resultou em uma mudança curricular, fazendo com que o curso passasse para quatro anos.

Nos anos 1990, aprovou-se a Deliberação 02/1990 do Conselho Estadual de Educação (CEE), e entre 1992 e 1996 ocorreu a implantação dessa proposta. Houve uma mudança significativa na formação do professor, com alteração na metodologia das aulas e nas atividades práticas, bem como nas concepções do ensino (PARANÁ, 2006).

Em 1996, por meio da SEED, houve a criação de uma nova metodologia de trabalho, em que se propôs o fechamento de novas matrículas para o magistério em todos os cursos profissionalizantes no estado, desvinculando o Ensino Médio do Ensino Profissional. A nova proposta foi denominada Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROEM), com a intenção de tornar o ensino profissionalizante como pós-nível médio, com exceção do curso de formação magistério, que apresentava legislação específica.

Algumas escolas, fortalecidas pelo engajamento da comunidade escolar, representada por alunos, professores, equipe diretiva e pedagógica, resistiram ao fechamento dos cursos profissionalizantes. No caso do magistério, 14 escolas em todo o estado mantiveram seus cursos funcionando e não cederam às pressões do Estado referente ao encerramento do curso.

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a nova LDBEN, por meio da Lei 9.394, que, em seu artigo 62, trata da formação de professores:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Todavia, a retomada do curso de magistério no Estado só ocorreu em 2003, com a definição de novas políticas para a educação, passando a vigorar com a nomenclatura de Curso de Formação de Docentes naquelas escolas que resistiram às pressões do governo. Novas turmas foram abertas em outras escolas em todo o estado, realizando-se uma reformulação a partir de 2004. Nessa mudança, os estudantes tinham acesso às disciplinas comuns da base nacional, além das disciplinas específicas do curso.

No ano de 2021, esse curso é ofertado pela rede pública do estado do Paraná, em nível médio, na modalidade Normal, com a denominação de Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É destinado aos estudantes concluintes de 9º ano do Ensino Fundamental, com duração de quatro anos. Ao concluírem o curso, recebem o diploma que lhes permite trabalhar como professores da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (atualmente de 1º a 5º ano).

Para o ano de 2022, houve uma reestruturação no Curso de Formação de Docentes, com a implantação gradativa de nova grade curricular e ementa, implantada em todas as escolas públicas do Estado do Paraná em função da implantação do Novo Ensino Médio, tornando mais uma vez a formação aligeirada em três anos.

3.2.2 Literatura Infantil na Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná

O documento norteador do Curso de Formação de Docentes na rede pública do Estado do Paraná, desde seu retorno, em 2004, é conhecido como *Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal*. Nele, é possível encontrar os pressupostos teórico-metodológicos da organização curricular do curso que permeiam a formação do professor educador, com base em três princípios pedagógicos: o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar.

Figura 47 - Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes

Ano de Implantação: 2015 Turnos: Diurno e Noturno Módulo: 40 - Carga Horária Total = 4.800h/a e 4.000 h								
Implantação: SIMULTÂNEA								
	DISCIPLINAS	Séries				Hora Aula	Hora Relógio	
		1ª	2ª	3ª	4ª			
BASE NACIONAL COMUM	Arte	2				80	67	
	Biologia		3			120	100	
	Educação Física	2	2	2	2	320	267	
	Filosofia	2	2	2	2	320	267	
	Física			3		120	100	
	Geografia	3				120	100	
	História	2	2			160	133	
	Língua Portuguesa	2	2	2	3	360	300	
	Matemática	2	2	2	2	320	267	
	Química		2	2		160	133	
	Sociologia	2	2	2	2	320	267	
	Sub-total	17	17	15	11	2400	2000	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna			2		80	67
		Sub-total			2		80	67
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Concepções Norteadoras da Educação Especial		2			80	67	
	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação			2		80	67	
	Fundamentos Históricos da Educação	2				80	67	
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil		2			80	67	
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2				80	67	
	LIBRAS				2	80	67	
	Literatura infantil			2		80	67	
	Metodologia da Alfabetização			2		80	67	
	Metodologia do Ensino de Arte				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Ciências				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Educação Física				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Geografia				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de História				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Matemática			2		80	67	
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa				2	80	67	
	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2			160	133	
	Prática de Formação	5	5	5	5	800	666	
	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	2	2			160	133	
Sub Total	13	13	15	19	2400	2000		
TOTAL GERAL	30	30	30	30	4800	4000		

Obs: Em cumprimento a Lei federal nº 11.161 de 2005 e a Instrução 004/2010 – SUED/SEED, o ensino da língua espanhola será ofertado pelo Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna – CELEM no próprio estabelecimento de ensino, sendo a matrícula facultativa para o aluno.

Fonte: Paraná (2014, p. 14, destaque nosso).

Esse documento foi reformulado no ano de 2014, por meio de oficinas realizadas com professores e coordenadores de curso em Curitiba e em Foz do

Iguaçu. No ano seguinte, passaram a vigorar as *Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Médio, na Modalidade Normal*, em vigência até a realização prática deste projeto. Tal documento acrescenta aos princípios pedagógicos a integração como forma de superar a sobreposição de disciplinas.

Ao analisarmos a matriz curricular do curso, verificamos que a LI é uma disciplina ofertada apenas na terceira série, com duas aulas semanais, totalizando, ao longo do ano letivo, somente 80 horas-aula, como apresentado na Figura 47.

A integração das disciplinas é princípio pedagógico do curso. Assim, é possível articular a Literatura à disciplina de Prática de Formação das quatro séries do curso, por meio de projetos práticos envolvendo a leitura, a contação de histórias, a confecção de livros infantis e a Feira do Livro, ações desenvolvidas no próprio colégio, em bibliotecas ou em Centros de Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos) e escolas que ofertam a educação pré-escolar e o ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º anos).

3.2.3 A Literatura Infantil e a temática étnico-racial no Curso de Formação de Docentes

A ementa da disciplina de LI é única em todo o Estado do Paraná, e apresentada na Figura 48, vigente no ano de 2021, período em que foi realizada a atividade de mediação literária. Cada professor tem, contudo, autonomia para escolher os textos, a metodologia, a forma com que irá realizar seu trabalho pedagógico, apresentará o conteúdo e realizará a avaliação, seguindo as orientações e o referencial bibliográfico ofertado pela mantenedora. A disciplina é ministrada por um professor pedagogo, concursado ou contratado sobre o regime de processo seletivo de professor substituto.

Baseados na ementa proposta pelas *Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal* (PARANÁ, 2014), os professores da disciplina devem elaborar o seu Plano de Trabalho Docente (PTD) e apresentá-lo à equipe pedagógica do seu estabelecimento de ensino.

A reflexão sobre a temática da diversidade étnico-racial, por meio do protagonismo negro, em consonância com as orientações propostas para o curso,

poderá ser contemplada em “Monteiro Lobato”, pois em suas obras e personagens é possível reconhecer o racismo enraizado, contribuindo para a reprodução de desigualdades existentes ao longo dos tempos nas relações raciais existentes em nosso país, como será discutido posteriormente, e em “Contos Africanos”, como é possível ver na Figura abaixo:

Figura 48 - Ementa da Disciplina de Literatura Infantil do Curso de Formação de Docentes

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEUDOS BÁSICOS	ABORDAGEM METODOLÓGICA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
1. Contexto histórico da Literatura infantil	1.1 A história da Literatura infantil no mundo e no Brasil 1.2 Conceito de literatura e literatura infantil 1.3 Grandes nomes da literatura infantil no Brasil	A disciplina de Literatura Infantil será trabalhada de forma dialética, estabelecendo relações de forma interdisciplinar, por meio da interação com obras infantis de diferentes gêneros literários. Tal concepção embasará todo o trabalho pedagógico relacionado aos conteúdos da Literatura Infantil. Na práxis a ênfase se dará por meio da contextualização histórica da Literatura Infantil. É fundamental ressaltar o importante papel da literatura na formação do leitor. Para tanto, a análise crítica dos gêneros literários, as técnicas para contação de histórias, dramatizações, a ludicidade, a diversidade, o uso das mídias tecnológicas, são práticas imprescindíveis para o desenvolvimento das ações pedagógicas.	1.1.1 Identifica aspectos históricos da Literatura Infantil 1.1.2 Reconhece a importância da Literatura Infantil no contexto mundial e nacional 1.2.1 Diferencia a especificidade da Literatura e da Literatura Infantil 1.3.1 Reconhece as características e os principais autores de textos literários no universo da Literatura Infantil
2. A Literatura Infantil: Aspectos Lúdicos e Formativos	2.2 A importância do contador de histórias 2.3 Monteiro Lobato: realidade e imaginário	Em relação a avaliação, é imprescindível que em Literatura Infantil a mesma seja um processo de aprendizagem contínua, processual, diagnóstica. É importante priorizar os aspectos qualitativos, utilizando-se de instrumentos e critérios diversificados como a observação diária, a intervenção do professor num contínuo processo de ação-reflexão-ação favorecendo a aprendizagem dos alunos. A avaliação escolar, portanto, deve ser entendida como um dos processos de aprendizagem, que permite ao professor e a escola no seu conjunto, analisar os resultados de sua prática pedagógica e rever procedimentos para atingir objetivos a que se propõe em seu Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Regimento Escolar.	2.2.1 Reconhece o papel da contação de histórias na formação do leitor 2.3.1 Identifica Monteiro Lobato como um dos marcos históricos da literatura Infantil e infanto-juvenil no Brasil
3. Contribuições da Literatura Infantil na formação do leitor	3.1 A importância da Literatura na formação do leitor 3.2 Narrativa oral – o mundo simbólico dos contos de fadas 3.3 Contos paranaenses: lendas e mitos 3.4 Contos africanos e indígenas 3.5 Universo da poesia para crianças – características e principais autores 3.6 Clássicos reinventados e releitura por meio do teatro e da música 3.7 Bibliotecas públicas – projetos de leituras 3.8 O uso das mídias tecnológicas na Literatura Infantil		3.1.1 Compreende o papel da Literatura Infantil na formação do leitor 3.1.2 Estabelece relações entre a linguagem, o imaginário e a formação do pensamento da criança 3.2.1 Percebe a simbologia contida nos contos de fadas 3.3.1 Identifica no contexto da Literatura Infantil os contos paranaenses 3.4.1 Reconhece a importância dos contos indígenas e africanos no contexto da diversidade cultural 3.5.1 Reconhece as características e os principais autores de textos poéticos no universo da Literatura Infantil 3.6.1 Reconhece os clássicos da Literatura Infantil 3.7.1 Conhece projetos voltados para o incentivo à leitura em espaços públicos 3.8.1 Percebe a relevância do uso das mídias para o trabalho com a Literatura Infantil

Fonte: Paraná (2014, p. 37-38).

Consultamos o PTD do professor que ministra a disciplina de LI no colégio em que realizamos a pesquisa, transcrito a seguir:

A disciplina de Literatura Infantil e o seu rol de conteúdos, está em acordo com a Lei 10639/2003 (que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino), a Lei 11645/2008 (que

acrescentou a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena, juntamente com o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira), a Lei 9795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental, bem como a Resolução 01 de 30 de maio de 2012 (que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação dos Direitos humanos, referente ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e responsabilidades individuais e coletivas); Enfrentamento à violência; Prevenção ao uso indevido de drogas; e a Diversidade: Relações étnico-raciais e afro-descendência; Educação Escolar Indígena; Relações de Gênero e Diversidade Sexual e Educação do campo, trazendo essas discussões sempre que necessário. (ESTABELECIMENTO DE ENSINO, 2020).

Notamos no PTD que a temática da diversidade étnico-racial não será trabalhada apenas nos conteúdos citados, mas perpassará os demais conteúdos e poderá ser articulada às demais disciplinas, de acordo com a metodologia utilizada pelo professor.

Gomes (2008), ao tematizar a formação de professores a partir da sanção da Lei 10.639/2003, indica que algumas iniciativas referentes à diversidade étnico-racial vêm se configurando no Brasil, porém, ainda não são suficientes para superar a situação de desequilíbrio presente nos processos de formação inicial e continuada. É preciso, nesse caso, de acordo com a autora, reconhecer as ausências e dar visibilidade às práticas emergentes, idealizadas pelos movimentos sociais.

Atuar partindo da Educação das Relações Étnico-Raciais nos impõe determinados desafios, tanto na forma de abordagem dos conteúdos curriculares quanto no processo de formação docente, haja vista que há ausências, lacunas e invisibilidades construídas sobre as populações negras (SANTANA; SOUZA, 2019), o que se reflete na formação do aluno. Desse modo a literatura infantil passa a ser uma forte aliada, através do seu caráter simbólico e reflexivo, para auxiliar no combate ao racismo.

3.3 MEDIAÇÃO LITERÁRIA

A Literatura nos permite sentir, conhecer e viver, e isso jamais poderia ser privado das classes menos favorecidas. Para Petit (2010), ler, ouvir e ter acesso à Literatura significa ter a oportunidade de construir sentidos e significados. A Literatura exalta as diferenças, permite-nos a percepção de um mundo diferente, com a ampliação de horizontes e de novas possibilidades. Nas palavras de Machado (2002),

Ler literatura é uma forma de acesso a esse patrimônio, confirma que está reconhecendo e respeitando o direito de cada cidadão a essa herança, revela que não estamos nos deixar roubar. E nos insere numa família de leitores, com quem podemos trocar ideias e experiências e projetar-nos em direção ao futuro. (MACHADO, 2002, p. 38).

Todo esse patrimônio cultural é sentido e percebido por meio da relação entre a Literatura e o mundo. A esse respeito, Cosson (2018), em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, ressalta a importância da linguagem e das palavras diante do mundo: “a escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (COSSON, 2018, p. 16). Por meio da Literatura, conhecemos os saberes existentes sobre o homem e sobre o mundo; além disso, no contato com a Literatura, reconhecemos os saberes dos outros, podendo agregá-los aos nossos.

Teresa Colomer (2007) defende a necessidade de nos unirmos aos livros, reconhecendo a função da escola no acesso à Literatura, principalmente no que se refere à LI e juvenil, “para que ofereçam a todos os meninos e as meninas a oportunidade de praticar as habilidades de leitura e experimentar a comunicação literária” (COLOMER, 2007, p. 125). Para que isso ocorra, o papel do professor é fundamental, já que atuará como mediador dessa prática emancipatória, aproximando o aluno da(s) obra literária(s) e, conseqüentemente, do mundo por meio da prática da leitura.

As histórias nos fazem refletir sobre o mundo que nos cerca, a partir de temas como a vida, a morte, o bem e o mal, as diferenças, os desafios do cotidiano, além de nos proporcionar o conhecimento do mundo. Para Jardim (1994), “quanto mais à criança ver e ouvir, tanto mais desejará ver e ouvir. Quanto maior for o enriquecimento perceptivo, afetivo, social e comunicativo, tanto maior será, também, o desenvolvimento da sua inteligência” (JARDIM, 1994, p. 7). Esse ponto de vista é corroborado por Abramovich (1989):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1989, p.17).

A escola, portanto, tem o compromisso de estimular sempre a leitura e o interesse por histórias, com as mais diferentes temáticas. A partir da contação, da leitura e da escuta de histórias, é possível que o contato com a LI seja algo prazeroso. Kaercher (2001) afirma que

Este é o ponto crucial: para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura: precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão; brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos – colorida, significativa – que é a nossa história de leitura. (KAERCHER, 2001, p. 81).

Marisa Lajolo, em sua obra *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?*, questiona o modo como oferecemos a leitura no ambiente escolar. A autora observou que, no caso da leitura da Literatura, não é possível desconsiderar a “dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto” (LAJOLO, 2009, p. 107). Caso tais aspectos não sejam levados em consideração, a pesquisadora menciona que o texto, então, será usado apenas como pretexto para se ensinar algum conteúdo escolar⁸.

Ainda no que diz respeito às práticas de leitura literária na escola, Soares (2001), no texto *A escolarização da literatura infantojuvenil*, declara:

O que se pode criticar, o que se nega não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização que se traduz como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o e falseio-o. (SOARES, 2001, p. 22).

A autora destaca o cuidado que devemos ter para não dar um sentido meramente pedagógico e didático às obras, mas é preciso verificar o seu caráter literário. Cosson (2018) afirma que a literatura precisa manter um lugar especial dentro das escolas, porém, é preciso mudar os rumos da escolarização, promovendo o letramento literário como uma atividade significativa. O letramento literário é assim definido por Paulino e Cosson:

⁸ Seguindo essa análise, as obras escolhidas para a mediação literária neste estudo são significativas, pois tratam de questões e conflitos humanos com arte, por meio da metáfora e da plasticidade, sendo fundamental realizar a análise das imagens presentes nos livros.

Propomos definir letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos [...], considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta [...]. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois trata-se de apropriação, isto é, um ato próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Por ser uma atividade significativa, permite ao leitor a transformação por meio de processo de apropriação dentro e fora do espaço escolar. A construção de caminhos teóricos para compreender a leitura literária é dada por Wolfgang Iser, na teoria da recepção, que diz respeito à “interação dinâmica entre o texto e o leitor” (ISER, 1999, p.10), ou seja, a relação leitor/livro que se dá no ato de leitura.

Para descrever a mediação de leitura, Chambers (2007) apresenta “el círculo de la lectura”, como visualizamos na figura a seguir:

Figura 49 - El círculo de Lectura



Fonte: Chambers (2007, p. 15).

Com auxílio da imagem, percebemos que o autor destaca o adulto facilitador, que, no caso do ambiente escolar, é o professor. Reforça a importância da seleção das obras, da leitura dos livros e a conversa final, em que o leitor ficará com o desejo de desfrutar da obra novamente. O conhecimento e o envolvimento do

professor com esse processo são essenciais, já que, como professores, “podemos ayudar mejor a los aprendices de lectores cuando confirmamos su éxito a medida que se mueven alrededor del círculo de lectura” (CHAMBERS, 2007, p. 18).

Para que o docente consiga auxiliar os alunos na leitura de literatura, é importante que, em sua formação inicial, o professor aprenda a como fazer isso, já que “a criança forma-se leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 54). Uma formação inicial de qualidade é fundamental, pois, conforme argumenta Chambers (2007a),

Si entraron a su profesión con una base solida y un conocimiento amplio de la literatura publicada para niños y con un entendimiento entrenado en cómo acercar esa literatura a los niños, no sólo su enseñanza de la lectura será mucho más efectiva, sino que tendrán el conocimiento de los libros dentro de ellos para apoyarse y tener una base sobre la cual construir durante los primeros años de sus carreras. (CHAMBERS, 2007a, p. 125).

Para a atuação de docentes capacitados e preparados para a prática de mediação de leitura no ambiente escolar, a formação do professor precisa ser assegurada. Chambers (2007a) ressalta que “sólo se pueden obtener a través de la experiencia y sólo las pueden transmitir aquellos que las han aprendido por experiencia” (CHAMBERS, 2007a, p. 23). Assim, é imprescindível a ação do professor como facilitador dessa prática, destacando a responsabilidade com a escolha dessas obras.

3.4 APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a intervenção da prática de mediação de leitura com os alunos do Curso de Formação de Docentes, foram propostas quatro etapas: aplicação de questionário; momento de sensibilização; momento de leitura e de análise das obras literárias; e momento de interação com compartilhamento de novas histórias envolvendo o protagonismo negro, feito pelos estudantes.

Por meio do desenvolvimento do trabalho de campo, obtivemos o diagnóstico do comportamento leitor, da relação que os alunos têm com a leitura e

de como compreendem a mediação de leitura com a temática étnico-racial. A seguir, descrevemos, com redação em primeira pessoa, cada atividade que realizamos.

3.4.1 Aplicação de Questionário

A primeira etapa prática contou com a aplicação de um questionário (Apêndice A), por meio de formulário on-line, a fim de se obter um diagnóstico do conhecimento prévio dos futuros educadores. As turmas de 2ª e 4ª séries do Curso de Formação de Docentes foram separadas para a realização dessa etapa, para que, em grupos menores, pudesse haver uma maior aproximação com as turmas.

Com cada turma, realizei a leitura do questionário esclarecendo as possíveis dúvidas dos participantes. Os alunos já estavam cientes da pesquisa, pois, no final de 2020, eles e seus responsáveis legais assinaram a autorização para participar do estudo.

Antes mesmo de iniciar a aplicação, os alunos foram alertados para que se envolvessem com a pesquisa, sem se preocupar com a exposição de suas respostas, visto que o formulário não pedia identificação. Optei por enviar o questionário pelo aplicativo *WhatsApp* de cada participante que estava reunido virtualmente por meio do *Google Meet*. Após a leitura de cada questão, dei um tempo para que os alunos a respondessem.

Quando li a pergunta 9 - “Você se lembra de alguma história infantil, que leu ou ouviu na escola de educação infantil ou no ensino fundamental, que envolvesse personagens negros?” -, houve dois comentários importantes: com o primeiro grupo, uma das estudantes perguntou se a lenda *O Negrinho do Pastoreio* poderia ser uma história, pois era a única de que se lembrava, mas não gostava dela, já que só mostrava o sofrimento do menino (disse a ela que poderia, sim, colocar essa opção); com o do segundo grupo, um colega perguntou a outra se ela lembrava de alguma história, já que os dois sempre estudaram juntos (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), mas a aluna ficou um tempo pensando e disse não lembrar de nenhuma história.

Ao finalizar a aplicação do questionário, marquei com os alunos a próxima etapa. Eles demonstraram muito interesse, então, disse que traria duas histórias, *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, e *Amoras*, de Emicida. Esse momento foi registrado e encontra-se no Apêndice B (Fotos 1 e 2).

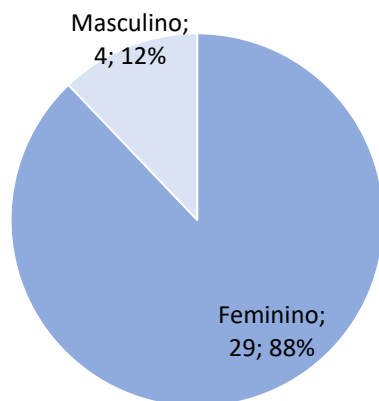
Referente à etapa analítica dos dados coletados, neste momento, distancio-me da figura de professora para analisar os dados como pesquisadora.

Os alunos pertencentes às turmas da 2ª e 4ª séries do referido curso foram convidados a participar, mas, devido ao caráter remoto das atividades, apenas 33 alunos preencheram devidamente os termos e envolveram-se nas quatro etapas da pesquisa. Desses, 9,10% se consideram pretos, 15,15% pardos e 75,75% brancos. Os demais discentes participaram de acordo com a disponibilidade de acesso à internet e/ou interesse, mas não tiveram seus dados analisados.

As informações coletadas foram organizadas em gráficos para facilitar a visualização e a análise.

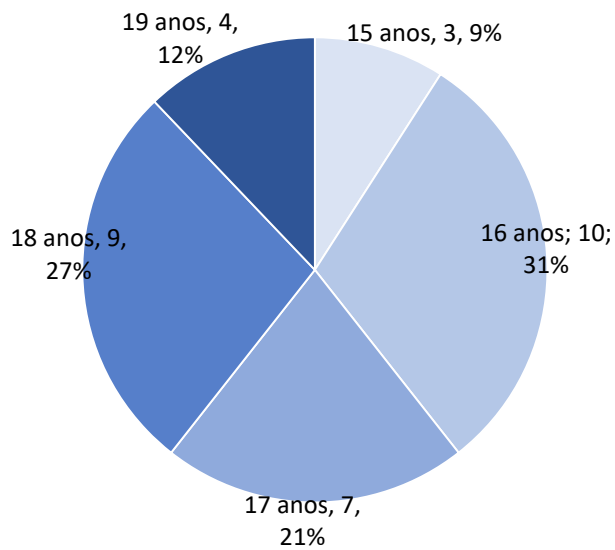
Com relação ao sexo, os dados são visualizados no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Sexo



Fonte: A autora (2021).

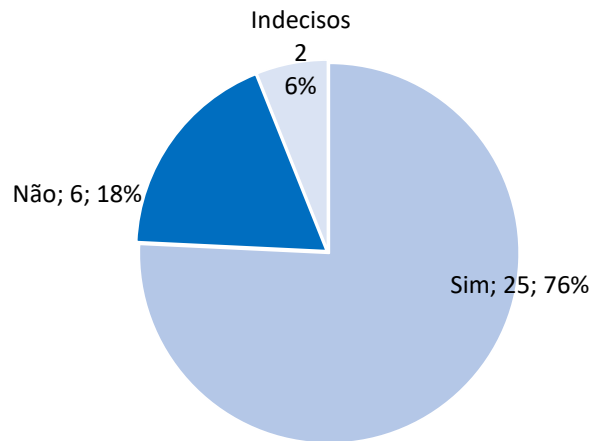
É possível visualizar no gráfico que o grupo é formado por 29 participantes pertencentes ao sexo feminino e quatro ao sexo masculino, o que demonstra uma procura maior de mulheres para os cursos de formação de professores.

Gráfico 2 - Idade

Fonte: A autora (2021).

Referente à idade dos participantes, é possível verificar que a faixa etária varia entre 15 e 19 anos; isso ocorre porque são turmas distintas, alunos da 2ª e 4ª séries do referido curso. Esse dado é importante por se tratar de alunos que entraram no ambiente escolar posteriormente à sanção da Lei 10.639/2003, que, como dito anteriormente, estabelece nas instituições de ensino a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, levando a abordagem dessa temática para dentro das escolas, e, conseqüentemente, o crescimento editorial no que se refere à questão étnico-racial.

Gráfico 3 - Você gosta de ler? Justifique.

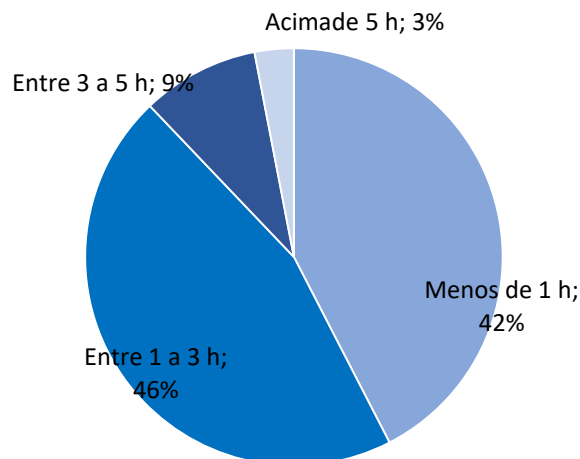


Fonte: A autora (2021).

Com relação à pergunta "Você gosta de ler? Justifique", 76% dos entrevistados afirmam gostar de ler. Como justificativa para essa prática, os futuros docentes indicaram que a leitura traz calma, tranquilidade, permitir que esqueçam o mundo real e adentrem no mundo dos livros, vivenciando, por meio das histórias, momentos mágicos.

Já 18% relataram não gostar da leitura, justificando que essa prática é cansativa, demorada, além de não terem sido incentivos durante a infância ou por terem tido problemas com a aprendizagem da leitura. Os 6% indecisos disseram que depende muito do conteúdo do livro, precisa ser algo que atrai a atenção e que encanta.

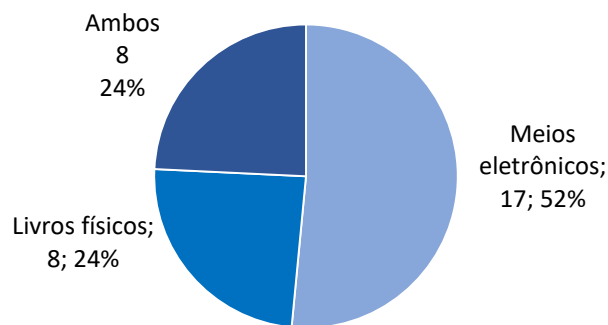
Gráfico 4 - Em média, quanto tempo você dedica à leitura diariamente?



Fonte: A autora (2021).

Ao analisar o tempo médio diário utilizado para a leitura, é possível verificar que 3% (1 aluno) afirmou que lê mais do que cinco horas diárias, 9% (3 alunos) entre três e cinco horas, 46% (15 alunos) uma e três horas e 42% (14 alunos) menos de uma hora por dia. Com base nesses números, constatamos que muitos docentes em formação desconsideram a prática de leitura no ambiente escolar, durante o período de aulas.

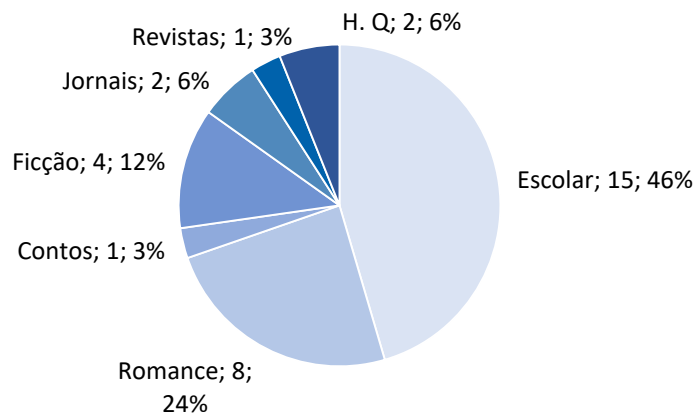
Gráfico 5 - Qual o meio que você utiliza para realizar a leitura?



Fonte: A autora (2021).

No que se refere aos meios utilizados para a realização da leitura, 52% dos entrevistados afirmam usar meios eletrônicos, 24% livros físicos e 24% mesclam a sua prática entre os meios eletrônicos e os livros físicos. O uso de livros físicos ficou comprometido no último ano, com o fechamento de bibliotecas escolares e públicas devido à pandemia da covid-19.

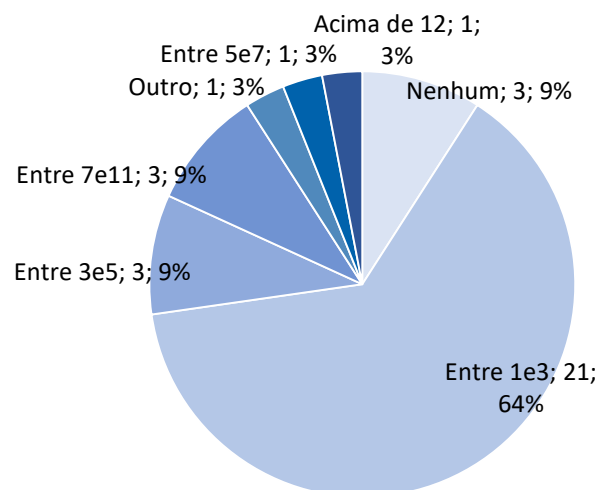
Gráfico 6 - Qual destes estilos você dedica maior tempo à leitura?



Fonte: A autora (2021).

Sobre os estilos de literatura que os estudantes mais leem, temos: escolar (46% dos alunos), com textos solicitados e/ou indicados pelo professor; romance (24% dos alunos); ficção (12% dos alunos); jornais (6% dos alunos); contos (3% dos alunos); histórias em quadrinhos (6% dos alunos); e revistas (3% dos alunos). Para autoajuda, comédia, suspense e histórias infantis, não houve nenhum voto. Vale destacar a importância de levar as histórias infantis com a temática antirracista para a sala de aula, porque, se não tiverem isso em sua formação, provavelmente não serão encontradas na prática de leitura.

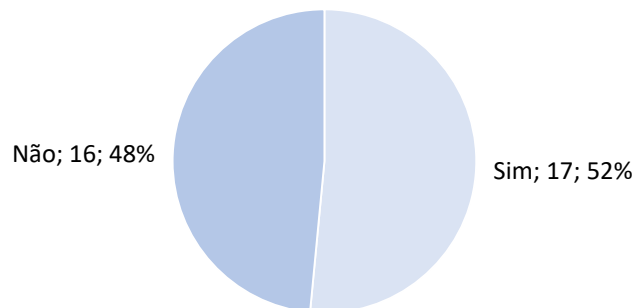
Gráfico 7 - Em média, quantos livros você lê por ano?



Fonte: A autora (2021).

As médias de leitura de livros anual do grupo pesquisado são estas: 64% leem de 1 a 3 livros, ficando abaixo da média brasileira, que está em cinco livros por ano (TOKARNIA, 2020); 9% leem entre 3 e 5 livros; 3% entre 5 e 7 livros; 9% entre 7 e 9 livros; e 3% acima de 12 livros (o que corresponderia a mais de um livro por mês).

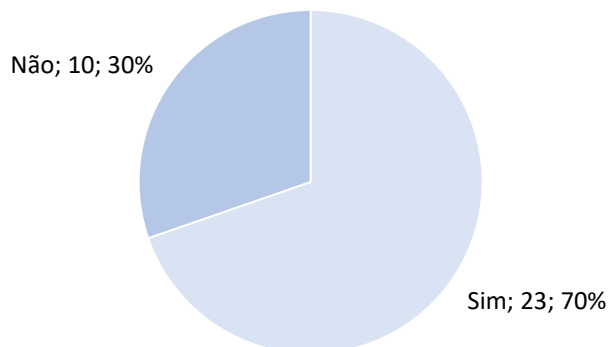
Gráfico 8 - Na sua trajetória acadêmica, você teve a disciplina de literatura infantil?



Fonte: A autora (2021).

A próxima questão se refere à disciplina de LI, se os entrevistados tiveram contato com ela durante a trajetória acadêmica. Dos entrevistados, 52% afirmaram que sim e 48% disseram que não tiveram contato. Os alunos disseram que havia um professor específico para a LI, porém, a disciplina não se encontrava reconhecida, mencionada no boletim escolar.

Gráfico 9 - Você se lembra de alguma história infantil que envolvesse personagens negros?



Fonte: A autora (2021).

O próximo questionamento refere-se a lembranças escolares envolvendo histórias infantis com protagonistas negros: 30% dos alunos relatam que não se lembravam de nenhuma história infantil durante sua trajetória escolar, ao passo que 70% relatam que tiveram essa experiência no ambiente escolar. Em caso de resposta afirmativa, os alunos deveriam indicar o nome da história (não havia limite, o aluno poderia mencionar várias).

Para a confirmação de nossa hipótese, de que a temática étnico-racial, com o protagonismo negro, na LI, de maneira geral, está ausente no espaço escolar estudado, obtivemos apenas três histórias: *Negrinho do Pastoreio* (citada oito vezes), *Saci Pererê* (citada oito vezes) e *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado (citada 12 vezes). Esse dado é um grande indicativo da invisibilidade de obras literárias infantis envolvendo personagens negras no ambiente escolar. A maioria das histórias citadas faz parte do folclore brasileiro e demonstra o negro de forma estereotipada, como uma personagem mítica, relembrando o período escravocrata, marcado pela exclusão e pela submissão ao branco.

Além das três histórias mencionadas, nenhuma outra foi citada, o que demonstra a importância e a necessidade de levar essa temática para o Curso de Formação de Professores.

3.4.2 Momento de Sensibilização

A segunda etapa da mediação literária foi o Momento de Sensibilização, que teve por objetivo aproximar os estudantes da temática étnico-racial na LI, o que foi feito novamente de forma virtual, pelo *Google Meet*.

Convidamos, para esse momento, Leonardo Pontes, contador de histórias, que apresentou a obra *A Cor de Coraline*, e a professora Marlene Rodrigues da Silva, docente de escola pública e mulher negra, negra contou seu relato de vida e expôs a história *Amoras*. A seguir, relatamos a atividade.

A palavra foi passada para o convidado Leonardo Pontes, morador de Minas Gerais e estudante da UNILA, no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada, além de ator e contador de histórias. Após se apresentar, contou a história *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, de forma bem descontraída, com

figurino específico, sem a utilização do livro, mas com o auxílio de um lápis de cor como recurso visual. Ele manteve os alunos muito atentos e interessados, (Foto 3 - Apêndice C).

Em seguida, a professora Marlene Rodrigues da Silva foi convidada a se apresentar, contar a história *Amoras* e explicar para o grupo de professores em formação porque ela é a inspiração desta pesquisa.

Marlene disse aos alunos que era professora de História e que me conheceu assim que veio este município, trabalhamos juntas em dois colégios, mas foi uma experiência no Colégio em estudo, realizada pela equipe multidisciplinar, para um Projeto da Cultura Afro, que nos aproximou de sua história de vida.

Ela relatou que, naquele projeto, os alunos a entrevistaram perguntando como era ser negra. Então, disse como era a sua relação com a escola e como foram traumáticos os momentos de contação de histórias quando estudava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois não havia histórias que a representavam. Marlene contou que todas as histórias giravam em torno de crianças brancas, o que fazia com que não se sentisse representada, pois a pele e o cabelo das histórias não eram iguais aos seus (Foto 4 – Apêndice C). Ela pensava que não podia ser princesa (ou nada de importante) porque pessoas como ela nunca apareciam nas histórias ou, quando apareciam, deixavam-na muito chateada. A professora relatou:

Eu não quero ser Saci, eu quero ser princesa... Nunca imaginei que teria um dia histórias com pessoas iguais a mim. Livros interativos grandes, com personagens que saltam da história... nunca me representaram, apenas princesas brancas, loiras e ruivas. Na minha época eu usava fita (que tinha dentro da fita cassete, que talvez vocês nem conheçam pela idade de vocês) para colocar em meu cabelo, para sentir ele comprido e liso como os das princesas. Passei a infância esperando o momento de me ver em uma história, mas isso não aconteceu. (Depoimento de Marlene Rodrigues da Silva, 2021).

Marlene deu sequência à sua fala ressaltando que, quando cresceu, a *Walt Disney* lançou o filme *A Princesa e o sapo* (em dezembro de 2009). Ao assistir ao *trailer*, encantou-se pela princesa negra, mas, depois de acompanhar o filme no cinema e ver que a princesa, ao beijar o príncipe, se transformou em um sapo, a tristeza tomou conta dela. A vida inteira ela esperou para ver uma princesa negra e, quando chegou o momento, se deparou com um sapo. A professora disse que queria ver a princesa negra, mas ela não teve o poder de transformar o sapo em príncipe; ao invés disso, foi transformada em sapo:

Eu fiquei muito decepcionada, mesmo no final ela se transformando em princesa foi uma decepção que tomou conta de mim, que eu não queria de forma nenhuma mostrar este filme para minha sobrinha, para ela não sofrer a decepção que eu passei [...].

Eu chorei ao dar esta entrevista na escola; os alunos tentavam me acalmar, não só pela história da Princesa e o Sapo, mas pela falta do sentimento de representatividade que sempre tive em toda a minha infância [...].

Eu tenho 37 anos e não sei se quero ter filhos, pelo motivo de nascer negro e ter que passar por tudo isso. A representatividade é muito importante e a Cris ouviu este grito da Marlene criança; se eu pudesse voltar no tempo e falar para mim: no futuro haverá histórias em que você estará presente, essas histórias estarão dentro da escola [...].

É muito triste, você nunca é nada e quando você é, se torna um sapo [...]. Então esse é o motivo pelo qual a Cris iniciou o projeto dela, mas ela só me contou isso este ano; ela queria que eu contasse essa experiência a vocês... olha eu aqui chorando de novo, mas agora eu nem estou na escola para os alunos me acalmarem [...]. (Depoimento de Marlene Rodrigues da Silva, 2021).

Em seguida, Marlene pegou o livro *Amoras* em mãos e disse que, ao receber esse livro, levou para a casa de sua sobrinha negra. Ao vê-lo, a sobrinha falou: “Tia, esse é meu cabelo, não quero amarrar, é igual ao da menina”.

Na sequência, Marlene mostrou a capa do livro, contou aos alunos a história e pediu que usassem a imaginação enquanto ela a contasse. “Minha sobrinha passou o final de semana todinho com seus cabelos soltos de nuvem. Gente, eu amei essa história, pois a menina se sente representada [...] é muito emocionante, adorei este livro”, disse a professora.

Assim que terminou a história, eu a presenteei com o livro *Amoras*, pois agora ela tem uma história para se sentir representada, e falei que o Emicida fez esse livro para chegar primeiro na vida da criança antes que o racismo se faça presente. Essa história deve alcançar o maior número possível de crianças, para que também se sintam representadas.

Em seguida, abrimos um espaço para perguntas e falas dos alunos sobre o tema. Uma aluna falou sobre a oportunidade de querer mais um encontro para ficar ouvindo a professora Marlene. Então, relatou uma experiência que teve com os bebês na creche onde trabalha como estagiária, na função de auxiliar da professora regente. Havia uma criança que não aceitava bolo de chocolate, não ficava perto de colegas negros e não gostava de história com pessoas negras.

Uma segunda estudante disse que nunca pensou a temática da inclusão, da diversidade etc antes, e que, ao abordar as diferenças na escola em que trabalha, as crianças não mencionaram o negro. A aluna destacou que, como

professores, precisamos mostrar para nossas crianças a realidade de opressão que o povo negro vive, da responsabilidade de a escola realizar tal reflexão, de seu papel social.

Em seguida, mais uma aluna se manifestou; ela destacou o “lugar de fala do outro” e as dificuldades que o negro tem para conviver em sociedade por causa do racismo, além de nossa obrigação em conhecer e respeitar o outro. A aluna disse: “precisamos sentar, levar essa discussão para dentro da escola e conversar mais sobre isso”.

Uma quarta aluna relatou que, antes desse projeto, nunca havia pensado sobre a necessidade de trabalhar com a temática étnico-racial no ambiente escolar, mas as reflexões que surgiram a partir da análise dos livros e do depoimento da Marlene tocaram-na.

Leonardo Pontes falou que essas atitudes racistas resultam da tentativa do apagamento das contribuições que a população africana trouxe à América Latina, a influência da música, da cultura, da ancestralidade e tudo o que fizeram que não ficou registrado pelo olhar do povo negro. Com isso, reafirmou que precisamos estudar esse processo.

Complementando a orientação de Leonardo, uma das estudantes falou sobre a experiência que teve na escola, quando estudava na primeira série do Ensino Fundamental. Ela vivenciou o preconceito, que veio de sua própria professora, a qual disse que ela não aprenderia a ler porque era mais “escurinha”.

A professora Marlene também falou de suas experiências no ambiente escolar, de como ela passou a ser vista como “normal” ao longo dos anos, trabalhando com as mesmas turmas, mesmo sem falar sobre o negro, mas por meio da relação estabelecida com seus alunos:

Já tive um aluno que no primeiro dia de aula disse odiar negro, mas no dia do professor ficou por último na sala e me entregou um presente e me deu um abraço, pois eu era uma negra diferente; ele quebrou conceitos que nem deveriam ter sido criados. Eu sei que o sistema coloca um peso muito grande nas costas da escola, mas é isso mesmo... bem-vindos ao mundo dos professores! (Depoimento de Marlene Rodrigues da Silva, 2021).

Após a professora mencionar essas experiências, disse que esse é o nosso objetivo: levar o tema para dentro da escola, aos pequenos, por meio da LI, já que a literatura tem o potencial de acionar as emoções e reflexões. Precisamos

encontrar uma forma de chegar às nossas crianças, como o próprio Emicida destaca, na intenção de fazer a diferença na vida das crianças.

Temos uma população negra em nosso município e recebemos tantos haitianos nos últimos anos (ainda não computados pelo IBGE) que não sejam invisibilizadas, é este olhar do professor que queremos levar por meio da literatura infantil para a sala de aula.

Registramos esse momento de conversa (Foto 5 – Apêndice C) e enfatizei que teríamos encontros a partir da próxima semana, para dar continuidade ao projeto, em grupos menores, no contraturno escolar, analisando a obra de um escritor negro, Emicida, com o livro *Amoras*, e, em seguida, de um escritor branco, Alexandre Rampazo, *A Cor de Coraline*, e como histórias com personagens negros devem estar presentes na sala de aula. O próximo passo seria a pesquisa de novas histórias, para aumentar o repertório dos alunos.

Após esse encontro, recebi recados dos alunos, por *WhatsApp*, pedindo as histórias para trabalharem com seus alunos:

Professoraaaaa... por favor... tem como me emprestar o livro Amoras??? Quero muito contar para os meus pequenos na próxima semana. (Recado recebido por WhatsApp de uma aluna participante, 2021).

Oi prof. Tudo bem? Por acaso a prof sabe onde posso encontrar o livro físico A Cor de Coraline? Quero muito ler para a minha turma na semana que vem. (Recado recebido por WhatsApp de um aluno participante, 2021).

Neste momento, partimos para a análise dos dados desta etapa, que objetivou aproximação dos estudantes com a temática étnico-racial na LI. A participação do contador de história Leonardo Pontes e da professora Marlene Rodrigues da Silva, como mulher negra, oportunizou a mediação, fundamental para a sensibilização dos alunos quanto à importância de a representação negra figurar no espaço escolar, nos livros infantis, durante todo ano letivo, perpassando os conteúdos escolares e não apenas em uma data comemorativa.

As falas apresentadas pela professora Marlene ressaltam a importância da pesquisa e a necessidade de levarmos histórias infantis com protagonistas negros no ambiente escolar, desde a educação infantil. Assim, é importante que o professor selecione bem os materiais que levará para os alunos, pois as histórias não podem conter textos ou imagens estereotipados ou relacionados a personagens míticos, como o Saci-Pererê, mas as crianças precisam sentirem-se príncipes,

princesas, representadas como protagonistas das histórias.

O racismo é algo que está estruturado em nossa sociedade; se os pais não trabalham essas questões ou as reforçam, é urgente que a escola fazer seu papel social na formação de cidadão críticos e conscientes, respeitando todos como iguais e desconstruindo estereótipos.

Leonardo Pontes, ao destacar a tentativa de apagamento da cultura africana na América Latina, nos leva a refletir sobre a necessidade de levarmos para a sala de aula textos literários de escritores negros. Esse ponto foi bem discutido com a turma, ressaltando-se a importância de as obras escolhidas apresentarem aspectos culturais de autoria negra ou de quem tem consciência de luta e de classe.

Outro relato que demonstra a importância da temática foi a fala de estudante, que disse “nunca pensei nessa temática antes”, mas, ao fazer um painel na escola onde atua como professora-estagiária, sobre o respeito às diferenças, os seus alunos não representaram o negro, demonstrando a sua invisibilidade no ambiente escolar e a necessidade de levarmos essa temática aos professores em formação.

Os relatos apresentados por alunos nesta etapa reforçam a relevância e a urgência de se trabalhar o respeito às questões étnico-raciais, a representação e o antirracismo no ambiente escolar, iniciando desde a Educação Infantil. Tanto nas aulas on-line quanto por mensagens de *Whatsapp*, constatamos que os alunos se sentiram sensibilizados com a temática e motivados a levarem essa discussão, por meio das histórias literárias infantis, para as escolas que atuam como professores-estagiários.

Outro ponto que merece destaque é a importância das equipes multidisciplinares no ambiente escolar, pois a minha aproximação com a temática só foi possível pela oportunidade gerada por meio de um depoimento envolvendo a comunidade escolar, em uma atividade prática desenvolvida pelos membros da equipe.

3.4.3 Momento de Leitura e de Análise das Obras

A terceira etapa da pesquisa envolveu a leitura e a análise de obras de LI com o grupo de alunos, com ênfase em seu conteúdo e nas imagens, fomentando-se um diálogo sobre o processo de recepção texto-leitor, por meio dos exemplares

literários selecionados.

Assim, os alunos do Curso de Formação de Docentes, divididos em quatro grupos, encontraram-se de forma virtual, pelo *Google Meet*, para a aplicação dessa terceira etapa prática do Projeto de Mediação Literária. Na ocasião, relataram estar impressionados com a habilidade do contador de histórias Leonardo Pontes, com o relato de vida da professora Marlene Rodrigues e as histórias infantis (que para eles eram desconhecidas). Alguns disseram que nunca tinham parado anteriormente para refletir sobre a temática.

Iniciei contando a história *A Cor de Coraline*, com a apresentação do livro em *PowerPoint*, seguida de análise. Nesse momento, os alunos tiveram contato com o livro e, portanto, com as imagens.

A próxima obra foi a *Amoras*, também exposta com auxílio do *PowerPoint*. Cada página do livro foi analisada e apresentada a todos de acordo com a pesquisa realizada, momento em que foi possível refletir sobre a temática étnico-racial.

Em seguida, foi proposta uma atividade prática aos estudantes, em grupos menores (trios ou quartetos, totalizando 11 grupos). Eles deveriam pesquisar livros infantis com personagens negras, na internet e na biblioteca dos estabelecimentos de ensino onde atuam (de escolas municipais e centros municipais de Educação Infantil dos municípios onde residem/trabalham).

Depois escolher a história, os integrantes dos grupos deveriam se reunir de forma virtual e preencher uma ficha de verificação (apresentadas mais adiante, Quadros 1 a 11) e se preparar para o momento de mediação literária, no qual apresentariam as obras literárias escolhidas, voltadas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo era que percebessem, no ambiente escolar e na internet, o quão acessível eram as histórias com essa temática, bem como aproximá-los desse objeto de estudo.

Para a análise de dados desta etapa prática da pesquisa que envolveu a leitura, a análise das obras, a conversa sobre as histórias e uma pesquisa sobre histórias infantis com protagonistas negros dentro do ambiente escolar (para as(os) professoras(es) em formação que já voltaram ao ensino presencial em seus estágios/campo de trabalho, para elaboração e entrega de atividades remotas, porém sem a presença de alunos) e obras disponíveis na internet e/ou livros que conseguissem acesso para os demais. É importante analisar a fala dos estudantes quanto à mudança de postura e conscientização em levar a temática étnico-racial

para a sala de aula:

Preciso reforçar aqui o que disse no nosso último encontro eu nunca tinha pensado sobre a necessidade de trabalhar com esta temática no ambiente escolar, o depoimento da Marlene me tocou profundamente, já aproveitei a oportunidade de utilizar esta história para levar para os meus alunos na semana passada. (Depoimento de uma aluna participante, 2021).

A aluna se refere em seu depoimento à história *Amoras*, de Emicida, e reforça o fato de alguns professores em formação nunca terem anteriormente refletido sobre a temática, mas, a partir deste momento, se viram como agentes de transformação.

Referente à realização da atividade prática, os estudantes relataram muita dificuldade em encontrar livros infantis com protagonistas negros que não reforçassem o racismo ou que as personagens não estivessem estereotipadas. Várias obras com protagonistas negros colocavam, muitas vezes, a personagem em uma situação de invisibilidade, de constrangimento ou mesmo não valorizavam a sua cultura, reforçando ainda mais o racismo. Os estudantes mencionaram que desconhecem o material com protagonismo negro dentro das bibliotecas escolares das quais têm acesso.

3.4.4 Momento de Interação e Compartilhamento

A quarta etapa, realizada de forma remota, pelo *Google Meet*, foi destinada à apresentação de novas histórias por parte dos estudantes, por meio da mediação literária com auxílio das obras que escolheram. Contou com a participação prática de cada grupo envolvido na pesquisa, momento em que foi possível compartilhar outras histórias infantis com o protagonismo negro, proporcionando um olhar antirracista. Para cada história pesquisada, cada grupo preencheu uma ficha (apresentadas nos Quadros 1 a 11).

Cada grupo realizou a contação de uma história recorrendo a alguma técnica, relatou experiências e, em seguida, houve uma conversa envolvendo a avaliação da intervenção.

Foram apresentadas, portanto, 11 novas histórias para o conhecimento do grupo, fruto da pesquisa realizada pelos discentes:

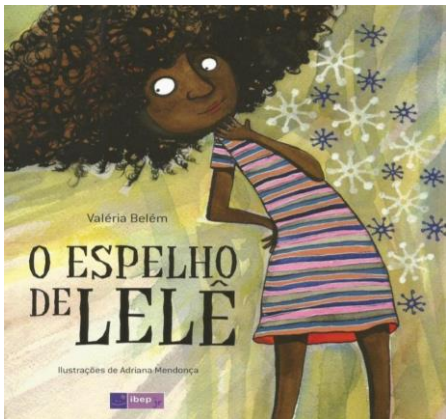
- *O espelho de Lelé*, de Valéria Belém e ilustração de Adriana Mendonça. São Paulo: Editora IBEP, 2014;
- *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira e ilustração de Taisa Borges. São Paulo: Editora Petrópolis, 2013;
- *Tanto, Tanto*. De Trish Cooke, ilustração de Halen Oxenbury e tradução de Ruth Salles. São Paulo: Editora Ática, 2012.
- *Obax*, de André Neves. São Paulo: Editora Brinque Book, 2010;
- *Meninas Negras*, de Madu Costa e ilustração de Rubem Filho. Minas Gerais: Editora Mazza Edições, 2006.
- *Uma princesa nada boba*, de Luiz Antônio e ilustração de Biel Carpenter. São Paulo: Editora CosacNaify, 2011.
- *O Cabelo de Lelé*, Valéria Belém e ilustração de Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007;
- *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias e ilustração de Sandra Beatriz. Campo Grande: Editora Alvorada, 2012;
- *As bonecas da vó Maria*, de Mel Duarte e Giovana Medeiros. São Paulo: Kidsbook Itaú Criança, 2019;
- *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, ilustração de Chris Rascha e tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 1999.
- *Os mil cabelos de Ritinha*, de Paloma Monteiro e ilustração de Daniel Gnattali. Rio de Janeiro: Semente Editorial, 2013.

Ao longo do encontro, os alunos apresentaram as histórias e, na sequência, discutimos sobre a contribuição de cada um para a luta antirracista. Acreditamos que as histórias literárias com personagens negras devem estar em sala de aula, não apenas para se trabalhar uma temática ou o Dia da Consciência Negra, mas diariamente, em circulação nas salas de aula e na escola, para que todas as crianças tenham acesso a elas.

Além disso, a mediação da leitura, realizada pelo professor, deve ser a de proporcionar ambientes e momentos de leitura literária, não voltada à didatização do livro, e ir muito além de se trabalhar uma temática para uma data comemorativa. Após a apresentação das histórias e da discussão, encerramos os nossos encontros e registramos o momento com uma foto (Apêndice D).

A seguir, apresentamos, dos Quadros 1 a 11, as demais obras de LI investigadas e apresentadas pelos alunos do Curso de Formação Docente.

Quadro 1 - História 1 – O Espelho de Lelê de Valéria Belém

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA
Livro: O Espelho de Lelê
Autor: Valéria Belém
Ilustrador: Adriana Mendonça
Editores: IBEP
Local: São Paulo
Ano: 2013
Contador da história: E.R.
Técnica de Mediação: PowerPoint
<p>Resumo:</p> <p>Certo dia, a menina, de nome Lelê, passa na frente do espelho e não se reconhece, fica se perguntando quem é aquela menina que está ali e para onde foi a outra? Ela lembrou que sua professora ensinou na escola que a gente cresce e muda... e cresce... Assim ela entendeu e aceitou que estava crescendo e de certa forma começou a gostar do que estava vendo. Se sentia orgulhosa por quem se tornou e se olhava no espelho todos os dias, quem vê Lelê toda sorrindo nem imagina que sua alegria vem de ter compreendido a si mesma e assim percebeu como é bom se amar.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por A.M.G.</i></p>
<p>Capa do Livro:</p> 

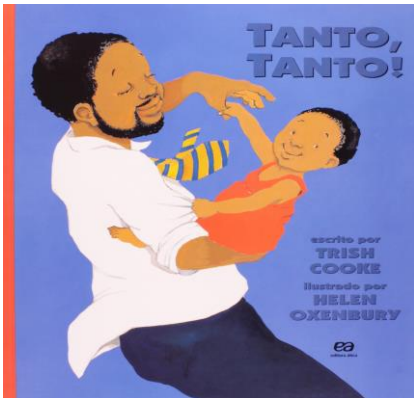
Fonte: Grupo de Mediação Literária 1 (2021).

Quadro 2 - História 2 – O Mundo Black Power de Tayó de Kiusam de Oliveira

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA
Livro: O Mundo no Black Power de Tayó
Auto: Kiusam de Oliveira
Ilustrador: Taísa Borges
Editora: Editora Petrópolis
Local: São Paulo
Ano: 2013
Contador da história: G.R.
Técnica de mediação: Contação com fantoche
<p>Resumo:</p> <p>A história deste livro se desenrola em torno da personagem principal, uma menina negra chamada Tayó, dona de uma beleza exuberante e vivaz, que apesar das tentativas de seus colegas de difamá-la, possui orgulho de seu cabelo e daquilo que ele representa. O cabelo crespo com penteado black power e as tentativas de seus colegas de convencê-la de que seu aspecto é ruim são usados como ponto de reflexão à todos os sequestros sofridos por africanos e africanas. A menção de que quando alegre, projeta em seu penteado todos os sons e cores radiantes, faz se ver que apesar dos grilhões que por muito tempo os aprisionaram, e das marcas que os seus descendentes carregam ainda hoje, neste processo, apesar das tentativas de outros povos dominantes de ocultar e negar sua existência, eles produziram muitas marcas na nossa história. Em seu cabelo, a menina representa todas as tradições criadas por seus ancestrais, toda batalha, composta de muitas perdas, porém também de vitórias, que juntas resultaram em como é a nossa sociedade atualmente. Com sua demonstração de brio ao enfrentar as agressões dos colegas de classe, que dizem que seu cabelo é “ruim”, a personagem demonstra o peso da sapiência, da cultura, passada por sucessões de descendência em sua etnia.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por I.A.C.M.S.</i></p>
<p>Capa do Livro:</p> 

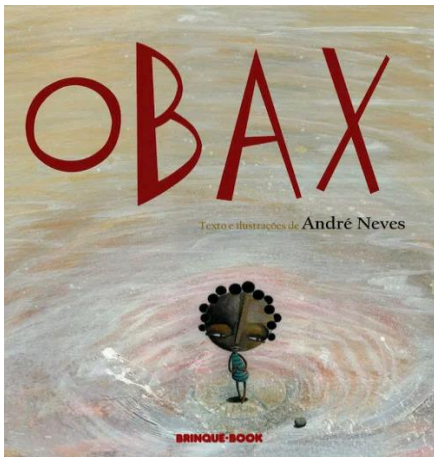
Fonte: Grupo de Mediação Literária 2 (2021).

Quadro 3 - História 3 – Tanto, Tanto! De Trish Cooke

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA
Livro: Tanto, tanto!
Autor: Trish Cooke
Ilustrador: Halen Oxenbury. Tradução: Ruth Salles
Editora: Ática
Local: São Paulo
Ano: 2012
Contador da história: A.B.S.
Técnica de Mediação: Leitura
<p>Resumo:</p> <p>O livro conta a história de uma mãe e seu filho, que recebem várias visitas de parentes, como a titia, o tio entre outros. A criança é muito esperta e adora brincar. Todas as pessoas que a visitam tem muito carinho e afeto por ela. O menino é muito amável e as pessoas querem abraçá-lo e beijá-lo “tanto tanto”. Todos ali se divertem muito e estão muitos felizes. Por fim chega o papai que estava de aniversário, então todos festejam e aproveitam aquele ambiente harmonioso e cheio de amor. A família é toda formada por pessoas afrodescendentes, demonstrando todo o amor e carinho que existe entre eles, mostrando para nós uma representatividade muito linda, de uma família negra e feliz.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por F.L.F.</i></p>
<p>Capa do Livro:</p> 


Fonte: Grupo de Mediação Literária 3 (2021).

Quadro 4 - História 4 – Obax de André Neves

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA
Livro: Obax
Autor: André Neves
Ilustrador: André Neves
Editora: Brinque Book
Local: São Paulo
Ano: 2010
Contador(es) da história: L.A.H, L.C.B, D.G.S e K.D.H.
Técnica de mediação: Contaçõao de história com imagens do livro.
<p>Resumo:</p> <p>O livro conta a história de uma menina africana que se aventurava muito e vivia contando essas histórias para as pessoas, porém ninguém acreditava nela. Um dia ela viveu uma superaventura, com seu amigo elefante. Eles conheceram o mundo juntos e foram à savana onde a menina morava. Ela rapidamente começou a contar as suas histórias, novamente ninguém acreditou. Então, ela foi mostrar o elefante para as pessoas e as pessoas viam somente uma pedra, ela ficou muito triste, pois não tinha como provar que suas histórias realmente eram verdadeiras. Então, ela enterrou a pedra com muita tristeza. Neste lugar, depois de alguns dias, nasceu uma linda árvore nunca vista naquela região, onde pousavam pássaros desconhecidos. Um dia, a menina sentou-se embaixo daquela árvore e começou a chover flores, como ela havia contado em uma de suas histórias. Logo todas as pessoas começaram a prestar mais atenção nas histórias de Obax. Até hoje essa garotinha africana senta-se embaixo desta árvore, onde é permitido sonhar e viver muitas histórias.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por L.A.H, L.C.B, D.G.S e K.D.H.</i></p>
<p>Capa do Livro:</p> 

Fonte: Grupo de Mediação Literária 4 (2021).

Quadro 5 - História 5 – Meninas Negras de Madu Costa

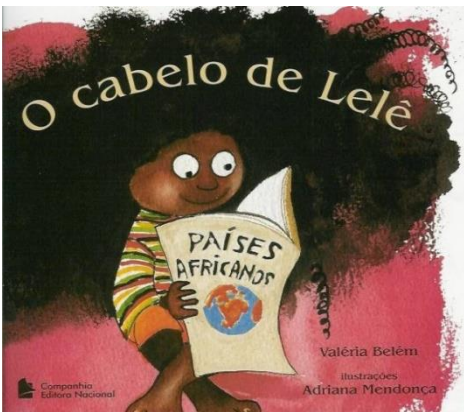
MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA
Livro: Meninas Negras
Autor: Madu Costa
Ilustrador: Rubem Filho
Editora: Maza Edições
Local: Minas Gerais
Ano: 2006
Contador(es) da história: J.A.C, L.C.D. T.E.D e S.V.A.
Técnica de mediação: Leitura da história
<p>Resumo:</p> <p>O livro “Meninas Negras” foi escrito por Madu Costa e conta sobre três meninas, Mariana, Dandara e Luanda através de pequenos textos poéticos.</p> <p>As três meninas são negras, alegres, sonhadoras e gostam de ouvir, ler e contar histórias.</p> <p>Essa história se baseia na cultura africana, e quando a professora fala sobre a África, todas elas imaginam as coisas que tem lá. Em uma explicação sobre os escravos, Mariana imagina a liberdade. Sobre as terras da África, Dandara imagina os diversos animais e sobre a cultura desse país, Luanda imagina a dança.</p> <p>Esse livro representa a força e a persistência do povo africano, e as três meninas se enxergam cada vez mais como parte dele.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por L.C.D.</i></p>
<p>Capa do Livro:</p> 

Quadro 6 - História 6 – Uma princesa nada boba de Luiz Antônio

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA
Livro: Uma princesa nada boba
Autor: Luiz Antônio
Ilustrador: Biel Carpenter
Editora: Cosac Naify
Local: São Paulo
Ano: 2011
Contador(es) da história: R.C e E.B.
Técnica de mediação: Teatro com varetas
<p>Resumo:</p> <p>Quando você pensa em uma princesa, como você imagina? Parecida com a Bela Adormecida, Branca de Neve, Cinderela ou Rapunzel? Essa história conta sobre a Odara, mais conhecida como Stephanie com PH (como ela gostava de ser chamada) e da sua vontade de ser princesa, porém ela não conseguia se identificar com nenhuma das que conhecia. Todas eram brancas, tinham cabelos compridos e lisos, olhos claros, nada combinava com o perfil da garota.</p> <p>Stephanie indagava aos seus pais sobre a vontade de ser princesa, entretanto eles sempre respondiam “Você já é uma princesa filha!”, porém ela não ficava contente com a resposta, não sentia verdade naquilo que falavam. Foi no sítio da sua avó, onde passava as férias, que descobriu a princesa que era.</p> <p>Quando questionou a vovó sobre o porque ela não podia ser princesa, a senhora deu gargalhadas e a levou até o rio, um banho de água perfumada e flores amarelas lançadas, sob as bênçãos da avó, revelaram a sua identidade e a colocaram em contato com seus ancestrais e com sua herança cultural. Assim, Stephanie entendeu que as princesas não precisam seguir um padrão, elas não têm que esperar um príncipe encantado ou somente pensar em casar. As princesas podem trabalhar, lutar pelos seus direitos, batalhar pelas suas conquistas, se casar, ter filhos, ser livres e independentes. Desse jeito sua avó conseguiu fazê-la perceber que ela tinha muito mais de princesa do que imaginava. A partir desse momento Stephanie, não queria mais ser chamada assim, agora ela é Odara, assim como suas ancestrais.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por N.D.M.F.</i></p>
<p>Capa do Livro:</p> 

Fonte: Grupo de Mediação Literária 6 (2021).

Quadro 7 - História 7 – O Cabelo de Lelê de Valéria Belém

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA	
Livro: O Cabelo de Lelê	
Autor: Valéria Belém	
Ilustrador: Adriana Mendonça	
Editora: Companhia de Editora Nacional	
Local: São Paulo	
Ano: 2007	
Contador da história: L. S.	
Técnica de mediação: Varal de Histórias	
Resumo:	
<p>Lelê é uma menina negra, com cabelos compridos e cacheados. Certo dia ela começa a reparar em sua aparência, principalmente no cabelo, e começa a pensar e se perguntar de onde vem esse tipo de cabelo, qual o motivo dele ser assim? Diante dessas dúvidas, ela foi buscar as respostas em um livro, que contava um pouco sobre a história dos povos africanos, das lutas que eles passaram, das características físicas, entre elas o cabelo, com seus vários cortes, cores e penteados. Lelê se identifica muito com as informações e com a história contada no livro. Ela percebe a importância das raízes, das características herdadas por esses povos, uma marca que precisa ser valorizada e ser motivo de orgulho para as pessoas, sejam meninos ou meninas, além disso ela percebe que o cabelo é uma das principais heranças deixadas pelos povos africanos, e que não é só cabelo em si, mas uma parte da história.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por G. A. C.</i></p>	
Capa do Livro:	
	

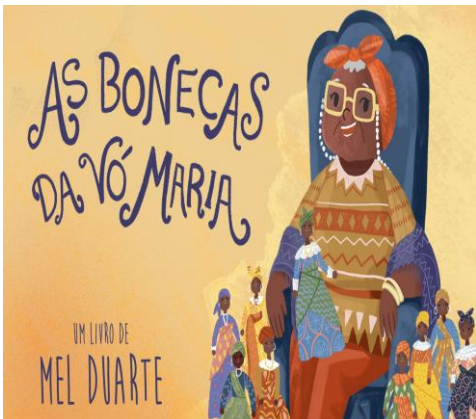
Fonte: Grupo de Mediação Literária 7 (2021).

Quadro 8 - História 8 – Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! de Lucimar Rosa Dias

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA
Livro: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!
Autor: Lucimar Rosa Dias
Ilustrador: Sandra Beatriz
Editora: Alvorada
Local: Campo Grande
Ano: 2012
Contador(es) da história: M.F.J, M.C. e V.P.B.
Técnica de mediação: Leitura
<p>Resumo:</p> <p>A narrativa do livro "Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!" se constrói em torno da vivência, história e personalidade da personagem principal chamada Luanda.</p> <p>Luanda é apresentada ao público em toda sua personalidade, com seus gostos pelas brincadeiras e traquinagens, além de Luanda seu pai, sua mãe, irmão mais novo e mais velho, avó e amigos com suas características físicas, hábitos e personalidade.</p> <p>No fim da história, compreendemos a origem de seu nome "Luanda" que é o nome da capital da Angola, um país do continente africano, cidade na qual seu pai conheceu quando era mais jovem.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por M.F.J.</i></p>
<p>Capa do livro:</p> 

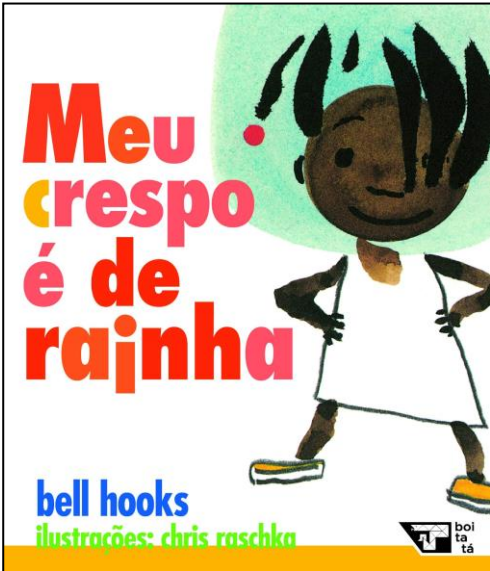
Fonte: Grupo de Mediação Literária 8 (2021).

Quadro 9 - História 9 – As Bonecas da Vó Maria de Mel Duarte

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA	
Livro: As Bonecas da Vó Maria	
Autor: Mel Duarte	
Ilustrador: Giovana Medeiros	
Editora: Kidsbook Itaú Criança	
Local: São Paulo	
Ano: 2019	
Contador(es) da história: M.H.C, J.S, M.T.S.S, M.E.A e G.N.	
Técnica de mediação: Contaçõa de história com ilustração do livro	
<p>Resumo:</p> <p>A história escrita por Mel Duarte conta a história de três irmãs que não se desgrudam e adoram aprender e criar coisas novas.</p> <p>Adoram passar um tempo com a vó Maria que, em certo dia, com as garotas na sala, pegou um cesto cheio de meias velhas e tecidos e contou uma história à elas de três princesas que precisam da salvação para seu reino.</p> <p>Contando a história a vovó tirava do cesto panos e criou bonecas pretinhas que ao final da história as netas se viram nas bonecas.</p> <p>Certo dia as meninas levaram suas bonecas a escola e todos os colegas ficaram encantados e começaram a se interessar já pedindo onde encontravam mais dessas, as bonecas eram únicas.</p> <p>Foram feitos muitos pedidos que sozinha a vovó não daria conta e então a família se juntou para ajudar a confeccionar as bonecas.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por J.S.</i></p>	
Capa do Livro:	

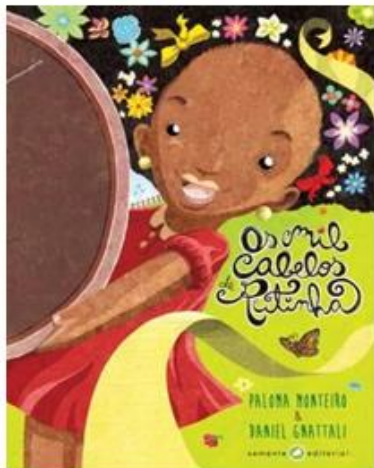
Fonte: Grupo de Mediação Literária 9 (2021).

Quadro 10 - História 10 – Meu crespo é de rainha de bell hooks

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA
Livro: Meu Crespo é de Rainha
Autor: bell hooks
Ilustrador: Chris Raschka
Editores: Boitatá
Local: São Paulo
Ano: 1999
Contador(es) da história: C.E.W.
Técnica de mediação: Através da apresentação de desenhos.
<p>Resumo:</p> <p>Poema escrito por bell hooks que exalta a beleza do cabelo crespo, mostrando através de uma menina diferentes tipos de penteados e cortes.</p> <p>É alegre e tem como objetivo fazer com que as pessoas de todas as idades possam ter orgulho do seu cabelo, tão gostoso de brincar, além de quebrar o preconceito mostrando a beleza dos crespos; como já dizia na história “nosso crespo é de rainha”.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por A.C.V.</i></p>
<p>Capa do Livro:</p> 

Fonte: Grupo de Mediação Literária 10 (2021).

Quadro 11 - História 11 – Os mil cabelos de Ritinha de Paloma Monteiro

MEDIAÇÃO LITERÁRIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A NÍVEL MÉDIO E A LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA A LUTA ANTIRRACISTA	
Livro: Os Mil Cabelos de Ritinha	
Autor(es): Paloma Monteiro	
Ilustrador(es): Daniel Gnattali	
Editora: Semente Editorial	
Local: Rio de Janeiro	
Ano: 2013	
Contador(es) da história: L.G, N.P, P.C.G e V.C.	
Técnica de mediação: Vídeo e dramatização.	
Resumo:	
<p>O livro “Os mil cabelos de Ritinha” trazem para a nossa realidade a concepção do negro e seus diferentes tipos de cabelos diante da sociedade.</p> <p>A história é voltada para a criança protagonista negra, onde inicialmente detalha sobre sua vida com seus pais e irmão e no decorrer da história dá ênfase aos diversos visuais em seu cabelo, de segunda a domingo.</p> <p>Ao final do conto a família de Ritinha realça a beleza da garota e seus variados penteados num almoço em família.</p> <p style="text-align: right;"><i>Elaborado por P.C. G.</i></p>	
Capa do Livro:	
	

Fonte: Grupo de Mediação Literária 11 (2021).

Para a análise desta etapa, é importante destacar o aumento de repertório das histórias infantis com protagonismo negro que esses estudantes obtiveram. Antes, os alunos conheciam ou lembravam apenas três histórias: *Saci Pererê*; *Negrinho do Pastoreio*; *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado. Ao longo do estudo, foi possível conhecer e analisar as obras *Amoras*, de Emicida, e *A Cor de Coraline*, de Rampazo, bem como compartilhar as histórias *O espelho de Lelê*, de Valéria Belém; *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira; *Tanto, Tanto* de Trish Cooke, *Obax*, de André Neves; *Meninas Negras*, de Madu Costa; *Uma princesa nada boba*, de Luis Antônio; *O Cabelo de Lelê*, Valéria Belém; *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias; *As bonecas da vó Maria*, de Mel Duarte; *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks; *Os mil cabelos de Ritinha*, de Paloma Monteiro, e tantas outras histórias que surgiram durante a pesquisa.

De 11 histórias, 10 foram frutos de pesquisa pela internet e apenas uma, *Tanto, Tanto* de Trish Cooke, encontrada em uma biblioteca escolar. Esses dados nos levam a refletir sobre dois pontos distintos: o período de pandemia que nos afastou das bibliotecas escolares e/ou a baixa existência/acesso desse material nas bibliotecas escolares.

Durante a contação de histórias, surgiram vários apontamentos dos estudantes, que serão apresentados juntamente com as obras. Acreditamos ser de fundamental importância analisar também dados das histórias apresentadas pelos estudantes, por isso, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 12 - Histórias apresentadas envolvendo protagonistas negros

Título da História, Autores e Ilustradores	Editora e Ano da Publicação	Temática étnico-racial	Autoria negra⁹
<i>O espelho de Lelê</i> , de Valéria Belém Ilustração: Adriana Mendonça	Editora IBEP Ano: 2014	SIM	NÃO

⁹ Conforme apresentado por Kabengele Munanga (2004) em A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil, em entrevista para a Revista Estudos Avançados “*parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas um país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetam o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco tem um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico*”. Desta forma consideramos como autoria negra os autores que se autodeclararam como negros.

<i>O Mundo no Black Power de Tayó</i> , de Kiusam de Oliveira Ilustração: Taisa Borges	Editora Petrópolis Ano: 2013	SIM	SIM
<i>Tanto, Tanto</i> . De Trish Cooke Ilustração: Halen Oxenbury Tradução: Ruth Salles	Editora Ática Ano: 2012	SIM	SIM
<i>Obax</i> , de André Neves Ilustração: André Neves	Editora Brinque Book Ano: 2010	SIM	NÃO
<i>Meninas Negras</i> , de Madu Costa Ilustração: Rubem Filho	Editora Mazza Edições Ano: 2006	SIM	SIM
<i>Uma princesa nada boba</i> , de Luiz Antônio Ilustração: Biel Carpenter.	Editora CosacNaify Ano: 2011	SIM	DADO DESCONHECIDO
<i>O Cabelo de Lelé</i> , de Valéria Belém Ilustração: Adriana Mendonça	Companhia Editora Nacional Ano: 2007	SIM	NÃO
<i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!</i> , de Lucimar Rosa Dias Ilustração: Sandra Beatriz	Editora Alvorada Ano: 2012	SIM	SIM
<i>As bonecas da vó Maria</i> , de Mel Duarte Ilustração: Giovana Medeiros	Kidsbook Itaú Criança Ano: 2019	SIM	SIM
<i>Meu crespo é de rainha</i> , de bell hooks Ilustração: Chris Rascha Tradução: Nina Rizzi.	Editora: Boitatá Ano: 1999	SIM	SIM
<i>Os mil cabelos de Ritinha</i> , de Paloma Monteiro Ilustração: Daniel Gnattali	Semente Editorial Ano: 2013	SIM	NÃO

Fonte: A autora (2021).

É possível verificar que, das 11 histórias apresentadas, a maioria é de autoria negra (quatro histórias de autores brancos, seis histórias de autoras negras e um autor não conseguimos identificar nenhum registro sobre essa definição, pois não cabe a nós definir quem é negro na sociedade; esse é um processo mais abrangente). Dois autores são homens e as demais histórias são escritas por mulheres, dado passível de análise ao refletirmos sobre a afirmação identitária do feminino negro na produção literária.

Apesar de cada história apresentar um breve resumo, elaborado pelos professores em formação, é necessário destacar alguns pontos: apenas duas

histórias infantis - Tanto, *Tanto*, de Trish Cooke, e *Obax*, de André Neves - apresentam os personagens negros em uma história, sem destacar atributos naturais como a cor da pele ou o cabelo, como destacado pelos alunos:

Ouvimos histórias que não tinham por objetivo trabalhar a temática antirracista, mas que apresenta os personagens negros, de forma natural, pois a maioria das histórias que encontramos de protagonistas negros enfatiza a necessidade de aceitação. (Depoimento de uma aluna participante, 2021).

Em meu grupo, enquanto procurávamos histórias para apresentar, percebemos que são poucas as histórias que tratam o negro de forma natural, que ele pode ter uma família e ser feliz; a maioria das histórias demonstra a necessidade do negro em aceitar a sua cor e o seu cabelo. (Depoimento de uma segunda aluna participante, 2021).

Vimos hoje muitas histórias que enfatizam a questão do cabelo, porque a padronização da sociedade impõe o cabelo liso, cabelo encaracolado de Ritinha, de Lelê, ou de outras histórias, assim como a professora Marlene, que, ao ouvir histórias de princesa, chegava em casa e colocava fita (presente dentro da fita cassete) para alisar seu cabelo e assim se aproximar da princesa. (Depoimento de uma terceira aluna participante, 2021).

A obra literária *O espelho de Lelê*, de Valéria Belém conta a história de uma menina que, ao passar pelo espelho, não se reconhece negra (a sua imagem refletida no espelho é desprovida de cor) e de como ocorre o processo de construção de identidade ao longo de seu crescimento, algo semelhante ao que observamos na obra *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo.

As histórias *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, *Os mil cabelos de Ritinha*, de Paloma Monteiro, *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias, e *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, estão carregadas de significados, repletas de referências à cultura africana e aos cabelos, remetendo à beleza negra. Para refletirmos sobre essa questão, Gomes (2003) alerta que o cabelo crespo é um dos argumentos utilizados para retirar o negro do lugar de beleza, na sociedade racista, na qual são estabelecidos padrões que determinam o belo e o feio, o superior e o inferior. Para a autora,

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a ideia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelam uma maneira tensa e conflituosa de lidar com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior de negritude. (GOMES, 2003, p.80).

A pesquisadora, em sua tese de doutorado - *Corpo e cabelo como ícones de construção de beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* -, entrevistou mulheres e homens negros com relação à importância da escola na construção da identidade negra, de estereótipos e outros aspectos. De acordo com a autora, a escola contribuiu para se manter ou superar os estereótipos:

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola esta situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos, e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas higienistas. [...] A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no ciclo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra, outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (GOMES, 2002, p. 45).

Nesse contexto, destacamos a relevância de que essas obras e essa discussão estejam presentes na escola e na formação de professores. Tais histórias apresentam protagonistas que descobrem a beleza do cabelo crespo e resgatam a história de seus antepassados, valorizando aspectos próprios de sua cultura. São algumas possibilidades de utilização da LI com a temática étnico-racial, cujo enfoque pode contribuir para a formação da identidade da criança negra no espaço escolar, com vistas à superação do preconceito e do racismo.

A obra *Meninas Negras*, de Madu Costa, apresenta três meninas, destacando a cor de pele de cada uma delas e resgatando aspectos culturais da África. A obra *As Bonecas da Vó Maria*, de Mel Duarte, destaca uma vó contando histórias de princesas e confeccionando lindas bonecas negras para a neta. As crianças se reconhecem naquelas bonecas, levam-nas para a escola e recebem muitos pedidos de bonecas de outros colegas, enaltecendo, dessa forma, a beleza da mulher negra. Essas histórias se aproximam de *Amoras*, de Emerica, ao trabalhar o processo de representação e a construção da identidade negra no imaginário infantil.

Uma princesa nada boba, de Luiz Antônio, conta a história de construção de identidade de uma menina que não se sente reconhecida como princesa pelo fato

de ser negra, situação que é transformada quando ela conhece a história de seu povo e de várias princesas negras. Essa obra se assemelha a duas outras - *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, e *Amoras*, de Emicida -, ao apresentarem com propriedade reflexões sobre os orixás, as rainhas, os reis, as princesas e as personalidades negras, remetendo à luta dos negros e à necessidade de inserir tais referenciais nas atividades escolares, a fim de contribuir com a construção da identidade negra e com a valorização dos antepassados, da cultura e da história. Essas narrativas também se aproximam do relato de vida da professora Marlene, como destacado por dois participantes da atividade de mediação literária:

Ao ouvir e escolher as histórias faziam-nos imediatamente lembrar do depoimento da professora Marlene e de como ela se reconheceria nesta história. (Depoimento de uma participante, 2021).

A história que foi escolhida pelo meu grupo fez lembrar da professora Marlene, que, assim como a sua protagonista, não tinha nenhuma princesa para se sentir reconhecida. (Depoimento de outra aluna participante, 2021).

Por meio das falas das alunas, percebemos que o momento de sensibilização atingiu o seu objetivo, que foi o de chamar a atenção dos estudantes em formação para a necessidade de inserir a temática em sala de aula, retirando-a da invisibilidade. Assim, é fundamental refletirmos sobre o papel do educador como colaborador, de forma positiva, referente à quebra de preconceitos que permeiam a sociedade. Gomes (2003), com relação a isso, assevera:

Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construídas socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77).

Como professores e mediadores de leitura, precisamos assumir uma atitude política e estar preparados para trabalhar com o protagonismo negro e a temática antirracista, indo além de histórias envolvendo a cor da pele, o cabelo, a religião ou o trabalho escravo. Nossas ações devem se pautar no respeito às diferenças e na formação de leitores literários, com reflexão política, crítica e consciente, visando a discussões e ações que promovam a construção da

identidade da criança negra de forma positiva, além da desconstrução e da superação do preconceito e do racismo, algo que pode ser iniciado com auxílio da LI.

Para que isso se efetive, temos que levar para a sala de aula livros que tratam de questões étnico-raciais e que valorizem o ser negro. Conceição (2019) ressalta o forte preconceito velado que ainda existe no Brasil com relação à cultura negra (por exemplo, o cabelo, a cor da pele e aspectos religiosos). Diante disso, como professores, temos que aplicar a lei nº 10.639/2003 como oportunidade de reparação aos danos causados pelo trabalho escravo e pelas atitudes preconceituosas e racistas de nossa sociedade.

Nesse capítulo, relatamos a prática de Mediação Literária com a temática étnico-racial a partir de obras de LI que fomentam discussões sobre o tema e valorizam o negro, a sua história, a sua religião e a sua cultura. No próximo capítulo, buscamos um novo olhar para a temática proposta nesta pesquisa, com base nas sugestões oferecidas pelos professores na ocasião da banca de qualificação. Assim, refletimos conceitos tais como o racismo, o antirracismo, os estereótipos, a representação e a LI com personagens negras.

4 CAMINHOS PARA A REFLEXÃO TEÓRICA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

4.1 PERSPECTIVAS DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos que sustentam a revisão dessa pesquisa, pois, ao longo do processo, fomos percebendo a necessidade de aprofundar nossos estudos sobre a temática étnico-racial. Reconhecemos que a nossa prática com o projeto de pesquisa e em sala de aula se transformam. Na sequência buscamos demonstrar como as leituras sobre pesquisadores negros e negras são fundamentais para uma reflexão consistente e consciente.

4.1.1 Racismo e Antirracismo

Diversos autores, na contemporaneidade, têm discutido sobre o racismo e o antirracismo, no Brasil (GOMES, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008, 2010, 2011a, 2011b; MUNANGA, 2005, 2012, 2015; GUIMARÃES, 1995, 1999; HALL, 2000, 2001, 2016) entre eles, Gomes (2005b) destaca que a discussão sobre as relações raciais em nosso país apresenta diversidade de termos e conceitos, “[...] não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais.” (GOMES, 2005b, p. 39).

No cenário internacional, Angela Davis, educadora e ativista americana, tornou-se referência mundial pela história de luta e de reflexão para o movimento negro, no qual para ela, o ideal é que não basta que uma sociedade não seja racista, é necessário ser antirracista.

No Brasil, é possível citar Lélia Gonçalves e Conceição Evaristo, intelectuais, educadoras e ativistas que, embora em momentos históricos diferentes, revolucionaram o movimento negro no país por meio de suas lutas, denunciando o racismo e apresentando formas de resistência e de combate às desigualdades, por meio da Literatura e da Arte. Gomes (2005b) explica:

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 um conjunto de ideias e imagens referentes 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, 2005b, p. 52).

Nesta pesquisa, partimos da compreensão de que a nossa sociedade é racista, a terminologia raça é utilizada para dividir pessoas em superiores ou inferiores. Conceição (2019), no artigo *O racismo no Brasil, o Movimento Negro e a Lei 10.639/03*, faz referência a Kabengele Munanga:

Munanga (2003), um dos grandes intelectuais contemporâneos nos estudos relacionados a racismo afirma que a partir dos anos 1900, com os avanços das ciências, os próprios biólogos e cientistas da biologia molecular e da bioquímica, concluíram que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biologicamente, as raças não existem. (CONCEIÇÃO, 2019).

Munanga (2015) afirma que, na atualidade, o racismo não precisa mais do conceito de raça, mas sim de uma educação e de uma socialização que enfatizem a convivência igualitária das diferenças e das identidades. É necessário, portanto, construir a identidade racial ou étnica sem alienação, levando o negro a participar do processo de construção de identidade nacional em igualdade com as demais ascendências (MUNANGA, 2015).

Para Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, o estudo sobre o racismo no Brasil deve iniciar pela constatação de que o racismo é um tabu, já que os brasileiros se imaginam em uma democracia racial. Essa pretensão a um antirracismo institucional tem raízes profundas tanto História quanto na Literatura (GUIMARÃES, 1995). Isso é reforçado pelas palavras de Kabengele Munanga:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15).

O conceito de raça, em nosso país, está instalado como forma de negar aos negros os seus direitos. Para o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães,

'Raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Na visão de Almeida (2020),

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2020, p. 50, destaque do autor).

O racismo é, portanto, uma estrutura, não um acontecimento isolado (DIANGELO, 2018). Para o movimento negro, a questão racial é uma forma de opressão e de exploração estruturantes das relações sociais e econômicas em consequência do capitalismo e da desigualdade social (GOMES, 2011b). Nas palavras de Ribeiro (2019),

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. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas. (RIBEIRO, 2019, p. 13).

Por isso, a discussão sobre raça e racismo deve ser vista como um ato político que requer atitude, como afirma Gomes (2003): “ao não politizarmos a “raça” e a cultura negra caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial” (GOMES, 2003, p.78). Pretendemos, desse modo, tematizar o racismo e a luta antirracista. Gomes (2012), ao apresentar o livro de Munanga (2012) - *Negritude usos e sentidos* -, assevera:

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é mais duro com aqueles que são suas

vítimas diretas. Abala os processos identitário. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor o racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. (GOMES, 2012).

O racismo e a utilização do termo raça nos permitem compreender o seu significado, a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação, do racismo que afeta os negros da sociedade (GOMES, 2005), negando-lhes oportunidades e igualdade de direitos. Contudo, é necessário criar estratégias antirracistas, como apontado por Munanga (2005):

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito da democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existiam barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo (MUNANGA, 2005, p. 18).

Como professores, devemos estar cientes de que o racismo faz parte de uma estrutura social enraizada nos currículos escolares e na Literatura, pois “[...] quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades” (GOMES, 2005b, p. 47). Assim, precisamos assumir uma postura e práticas antirracistas; não podemos nos calar, nem silenciar nossos alunos, pois isso significaria permitir que o racismo continue presente. É preciso estimular os alunos a conhecer e a valorizar as diferenças sempre, demonstrando a luta antirracista tanto pelo respeito e reconhecimento da cultura quanto por mudanças políticas resultantes dessa luta.

4.1.2 Estereótipos e representação

Vivemos em um país no qual as pessoas são vítimas de racismo por causa de atributos físicos, como a “cor da pele” e o “tipo de cabelo”, aspectos que, ao longo dos anos, se tornaram naturalizados em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas escolas por meio de falas, de piadas e atitudes

racistas, também observadas em ilustrações, na própria Literatura e nos materiais didáticos à disposição dos alunos. No tocante aos atributos físicos, Hall (2016) pontua que “[...] os negros sempre foram reduzidos aos significantes de suas diferenças físicas – lábios grossos, cabelo crespo, rosto e nariz largos e assim por diante” (HALL, 2016, p. 174), o que os insere em lugar de subalternidade e inferioridade.

É um desafio para a formação docente pensar as relações de poder além dos currículos escolares, pois o racismo se encontra presente em falas cotidianas ou nas formas de representação. No livro *Olhares Negros: raça e representação*, bell hooks discute acerca das velhas representações apresentadas ao longo da história:

Nós que militamos a favor da causa antirracista continuamos insistindo que a supremacia branca e o racismo não terão fim enquanto não houver uma mudança fundamental em todas as esferas da cultura, em especial no universo da criação das imagens. Assim quando imagens libertadoras são criadas e apresentadas no mercado cultural, é difícil disseminar novas ideias, novas visões. (hooks, 2019, p. 26).

Diante da perspectiva étnico-racial, no final do século XX, o movimento negro preocupou-se em desenvolver práticas que valorizassem a população negra. Atualmente, alguns desafios ainda precisam ser superados, como a mudança da representação equivocada ou estereotipada da cultura negra, reservar datas para trabalhar o conteúdo programático dentro da sala de aula e comportamentos e atitudes que invisibilizam e reforçam ainda mais o racismo. Na ótica de Silveira *et al.* (2012):

A identidade étnico-racial não se delimita apenas pela cor da pele, normalmente tomada como traço identitário definidor da pertença racial no Brasil, ou mesmo, pelo tipo de cabelo, mas por outros traços constituídos no transcorrer das narrativas (quer nas ilustrações, quer nos textos). Neste sentido, raça e etnia não são vistas como “atributos naturais”, mas como construções culturais que se instituem nos mais variados artefatos – incluindo os livros de literatura, que contribuem para a recriação das identidades raciais dos sujeitos que com eles interagem. (SILVEIRA *et al.*, 2012, p. 188, destaque no original).

Para que possamos compreender bem o tema e não ter uma imagem distorcida ou estereotipada do negro, é necessária uma contextualização histórica e cultural. Ao longo da história da Literatura no Brasil, o negro foi sempre invisibilizado, pouco representado, mas, quando foi, sempre esteve em estado subalterno, visto

como escravo, que recebe ordens de homens brancos, demonstrando relações de pós-escravidão (DEBUS, 2013). Assim, o sujeito negro, quando representado nos materiais pedagógicos e nos meios de comunicação, tem estereótipos vinculados à sua cor, “[...] despossuídos de humanidade e cidadania.” (SILVA, A. C., 2005, p. 21).

Os estereótipos estão ligados à servidão, à piedade, a termos como “negro de alma branca”, promovendo desumanização, silenciamento e embranquecimento. Tais conceitos, como afirma bell hooks (2019), carregam imagens profundamente negativas do que é ser negro: “[...] imagens que atacam a psique de todos.” (hooks, 2019, p. 25), uma “[...] forma de olhar e ver o mundo que nega seu valor.” (hooks, 2019, p. 35).

Stuart Hall (2000) apresenta as implicações da representação e da identidade:

Tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual se tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2000, p. 109).

O autor estabelece uma relação entre as formas do negro ser representado ao longo dos tempos com surgimento da identidade e como isso afeta a forma de se representá-lo na atualidade. Ao se referir a tais comportamentais, hooks (2019) argumenta:

Ao abrir uma revista ou um livro, ligar a TV, assistir a um filme ou olhar fotografias em espaços públicos, é muito provável que vejamos imagens de pessoas negras que reforçam e reinstituem a supremacia branca. Essas imagens podem ser construídas por pessoas brancas que não se despiram do racismo, ou por pessoas não brancas ou negras que vejam o mundo pelas lentes da supremacia branca – o racismo internalizado. É claro, aqueles entre nós comprometidos com a luta da libertação dos negros, com a liberdade e a autonomia de todas as pessoas negras, precisam encarar todos os dias a realidade trágica de que, coletivamente, realizamos poucas revoluções em termos de representação racial – se é que fizemos alguma. (hooks, 2019, p. 32).

A reflexão sobre a construção da identidade negra envolve dimensões pessoais e sociais que estão interligadas. Reconhecer-se em uma identidade supõe estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência, e esse é um desafio para a escola, como pontua Gomes (2005b):

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado por negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a esta questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005b, p. 43).

A valorização da identidade e da representação permitirá reforçar a ideia da dinamicidade e da visibilidade das culturas, por meio da diversidade, da riqueza, da humanidade e da vivência atual dos povos. Contudo, observamos pouquíssimas mudanças nas formas de representação na atualidade, como atesta Colomer (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 sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. “Alguém” deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância. Essa seleção, essa mediação, é o que dá unidade e sentido ao trabalho profissional dessas distintas áreas, entre as quais a escola ocupa lugar privilegiado. (COLOMER, 2007, p. 125).

Tais mudanças são necessárias na escola e, conseqüentemente, na sociedade porque “[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construídas fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo.” (CANDAU, 2011 p. 241).

bell hooks destaca que artistas e intelectuais negros buscam novas formas de escrever sobre raça e representação, trabalhando para transformar a sua imagem, como ressaltado por Stuart Hall:

Embora os negros e as tradições de comunidades negras apareçam e sejam representados na cultura popular sob a forma de deformados, incorporados e inautênticos, continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que ficam por trás deles. Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade, e na sua atenção rica, profunda e variada à fala; em suas inflexões para o vernacular e o local; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura negra popular tem permitido trazer à tona, dentro de modos mistos e contraditórios, até da cultura popular mais comercial, os elementos de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras tradições de representação. (HALL, 2001, p. 153-154).

Nesse sentido, a cultura popular do povo negro não deve ficar reduzida às formas com as quais foram representadas, mas deve ser vista como realmente ela é, valorizando-se as experiências e as vivências.

De acordo com Debus (2010), “estudos significativos vêm sendo produzidos por pesquisadores de diversos campos do conhecimento, em especial de Letras e Educação, na tentativa de (re)significar o olhar para as narrativas que tematizam a questão étnico-racial” (DEBUS, 2010, p. 1). Apesar dessa produção, no que diz respeito às obras literárias, observa-se um número muito reduzido de obras de personagens negras disponíveis à população, o que demonstra a invisibilidade dessa temática na Literatura e a falta de acesso desses materiais nas bibliotecas escolares.

Como reforçado pela escritora nigeriana Adichie Ngozi Chimamanda, no evento denominado *Technology Entertainment and Design* (TED), desenvolvido por uma organização não governamental e disponibilizado em vídeo pela plataforma *YouTube*:

A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.... A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes. (CHIMAMANDA, 2009).

Por isso, devemos levar para a sala de aula a possibilidade de repensar a história e as formas de representação, criando possibilidades de intervir no mundo e de transformá-lo. Devemos transformar o olhar da diferença pela semelhança, o que requer colocá-la em prática, não a homogeneizar ou a anular.

4.2 LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS

Tendo em vista os objetivos e a temática propostos para este estudo, é relevante apresentarmos um panorama de personagens negras na LI brasileira, tanto no texto escrito quanto na representação de sua imagem.

Partimos do ponto de vista de que a Literatura é conhecida a partir de uma visão europeia, tanto que os clássicos infantis mais famosos têm princesas e protagonistas brancas, tais como *Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Bela*

Adormecida, Alice no País das Maravilhas, A Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho, João e o Pé de Feijão, João e Maria, Peter Pan, entre tantos outros que se difundiram oralmente e depois pela escrita dos livros. Nesse universo, o mundo de sonhos, os amores e as aventuras são retratados a partir de um olhar do homem branco.

As personagens negras na LI só aparecem no final da década de 20 e início da década de 30, num contexto de uma sociedade recém saída do período de escravidão (JOVINO, 2006), em cenário brasileiro, no qual:

Geralmente quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As tristes histórias são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. (LIMA, 2005, p. 103).

Nesse tempo predominavam histórias ligadas à subalternidade do negro e à sua servidão ao homem branco; o negro não era retratado de maneira positiva, pelo contrário, “[...] os personagens não sabiam ler nem escrever, apenas repetiam o que ouviam, ou seja, não possuíam conhecimento considerado erudito e eram representados de um modo estereotipado e depreciativo.” (JOVINO, 2006, p. 187).

Quando falamos em personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira, a memória nos remete à personagem Tia Nastácia, de Monteiro Lobato, mulher negra, restrita ao espaço da cozinha, empregada doméstica que trabalha para uma família branca, inserida em uma posição de subalternidade, socialmente inferior, no Sítio do Pica Pau Amarelo (JOVINO, 2006). Na obra *Caçadas de Pedrinho*, Tia Nastácia é referenciada como “carne preta”, como verificamos neste trecho: “É guerra das boas. Não vai escapar ninguém – nem a Tia Anastácia, que tem carne preta”. (LOBATO, 1991, p. 15) e como “macaca de carvão”:

Sim, era o único jeito – e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem **uma macaca de carvão** pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros. (LOBATO, 1991, p. 23, grifos nossos).

Na obra *Histórias da Tia Nastácia*, a personagem é chamada de “negra beijuda” e na posição de contadora de histórias é vítima de racismo e

menosprezada pela boneca de pano Emília, como é possível ver nos excertos a seguir:

_ Pois cá comigo – disse Emília – só aturo essas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não tem humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – **coisa mesmo de negra beijuda**, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto... (LOBATO, 1982, apud JOVINO, 2006, p.184, grifos nossos).

_ Quem me dera ser castigada assim! Tudo bobagens da **velha negra**. Nessa história vejo uma feira de **negras velhas, cada qual mais boba que a outra** – que vão passando a história para diante, cada vez mais atrapalhada [...] O que vale é você que você mesma confessa não ter culpa das idiotices da história, senão eu **cortava um pedaço desse beijo** (LOBATO, 1995, p. 21, grifos nossos).

Tia Nastácia é estereotipada e silenciada nesse texto, e há uma tentativa de apagamento cultural do povo negro, próprio do momento histórico vivido em nosso país (JOVINO, 2006). A “negra beijuda” é depreciada pela boneca Emília e negada como contadora de histórias, por meio da tradição oral que a Tia Nastácia recebeu de seus ancestrais.

Muitas obras continuam a representar o negro como um ser passivo de escravidão, como um ser primitivo de aspectos grotescos, desprovido de humanidade, como empregadas domésticas, normalmente gordas, com um lenço na cabeça, (JOVINO, 2006) obedientes aos seus patrões brancos. Já para a criança negra, não há imagens ou textos para que o público leitor se reconheça.

Para refletir sobre o racismo como o tradicional e o antirracismo como o novo na LI, Nelly Novaes Coelho situa criticamente o futuro professor para compreender a realidade cultural, social e histórica que nos cerca:

Racismo marca a sociedade tradicional, como o prolongamento de uma “instituição” que vem do início dos tempos: a escravização de uma raça pela outra, resultante das conquistas, sangrentas ou não, de territórios ambicionados por suas riquezas. E, como consequência, a escravização da força-trabalho dos vencidos – força indispensável ao progresso de qualquer grupo social. Nessa imensa luta de poder (correspondente à evolução e ao progresso civilizador do homem na Terra), a “raça branca” foi a vencedora; e com isso instaurou no mundo ocidental um processo de injustiça humana e social que até os nossos tempos não pôde ser totalmente extirpada. (COELHO, 2000, p. 23, destaques da autora).

Na LI, no período anterior à década de 1970, o negro era um ser invisibilizado de sua humanização, incompleto e sem histórias para contar ou se

sentir representado. Após essa década, começaram a surgir na LI brasileira representações de personagens mais próximas à realidade nacional. Não obstante a isso, muitas obras que pretendiam denunciar o preconceito e a discriminação racial, acabavam por repetir imagens e representações que pretendiam romper (JOVINO 2006). Para Coelho (2000),

Antirracismo. Luta para combater os ódios raciais tão fundamente enraizados em nosso mundo. Valorização das diferentes culturas que correspondem às diferentes etnias, na busca de descobrir e preservar a autenticidade de cada uma. Na literatura, essa luta já está bem evidente. Na infantil mesclam-se, em pé de igualdade, personagens das várias raças, e também é abordado frontalmente o problema do racismo, considerado como uma das grandes injustiças humanas e sociais. (COELHO, 2000, p. 27).

Na contemporaneidade, alguns textos voltados ao público infantil procuram uma ruptura com modelos que depreciem e inferiorizem o negro e a sua cultura, com a inserção de personagens resistindo e enfrentando a discriminação, resgatando sua identidade racial (JOVINO, 2006). A reversão da invisibilidade do negro torna-se o tema central em algumas obras, como ressaltam Silveira *et al.* (2012):

É assim que a produção de livros de literatura infantil que ora tematizam especificamente situações de racismo, ora buscam a valorização da tradição cultural dos países africanos, pelo reconto de narrativas tradicionais africanas, ora buscam reverter a invisibilidade da etnia negra na composição das personagens centrais dos livros, tem se multiplicado nos últimos anos, com maior ou menor sucesso no âmbito da literalidade (SILVEIRA *et al.*, 2012, p. 186).

Sabemos que, depois da aprovação de algumas leis, impulsionadas pela luta dos movimentos sociais, houve um crescimento e uma ampliação na produção de livros infantis referentes à questão étnico-racial. Nessa direção, essas obras precisam estar presente nas prateleiras das bibliotecas e ser acessíveis a todos os professores, os alunos e a sociedade em geral.

As histórias infantis permitem que as crianças de diferentes pertencas étnico-raciais passem a se ver positivamente representadas nas culturas e nas tradições dos diversificados grupos que compõem a sociedade (SILVEIRA *et al.*, 2012). E caso elas não tenham isso em casa, o preparo e o conhecimento do professor farão toda a diferença.

A experiência de mediação literária relatada no terceiro capítulo desta pesquisa demonstra um avanço da LI na tentativa de desconstruir estereótipos negativos, visando à valorização do processo de construção da identidade e as diferenças étnico-raciais e culturais.

Nesse capítulo, tentamos aprofundar a discussão em torno dos conceitos envolvendo o racismo, o antirracismo, os estereótipos, a representação e a LI com personagens negras. O escopo foi, ao invés de dar fórmulas ou receitas antirracistas (elas não existem), “[...] estimular e levar sua imaginação criativa e inventá-la [...]” (MUNANGA, 2005, p.19), permitindo que o futuro professor reflita sobre esse tema, de modo a incorporar em suas práticas futuras em sala de aula uma postura necessária para a condução de uma educação étnico-racial diferenciada, plural e antirracista.

Na sequência, tentamos, também, lançar um novo olhar sobre a prática de mediação de leitura realizada, questionando-nos como esta pesquisa transformou a vida dos professores em formação, a minha prática pedagógica no tocante à luta antirracista e quais são as próximas escolhas e ações como formadora de professores.

4.3 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA

A partir de novas perspectivas, refletir sobre a atuação profissional e o processo educacional deve ser algo constante. Ao revisitarmos a prática de mediação literária (relatada no terceiro capítulo), passamos a nos questionar: como esta pesquisa transformou a vida dos professores em formação e a minha prática pedagógica para a luta antirracista? Como ela altera as minhas próximas escolhas e ações como formadora de professores? Qual seria o melhor caminho para trabalhar o antirracismo no ambiente escolar e as formas de mediação de leitura com obras literárias envolvendo o protagonismo negro?

O estudo envolvendo as questões étnico-raciais voltadas para o antirracismo no ambiente escolar exige de nós um posicionamento político, de resistência diante da descontinuidade das políticas públicas, das questões culturais, sociais e do contexto histórico e político de nosso país. Assim, as diversas pesquisas e estudos aos quais recorreremos ao longo desta dissertação foram fundamentais

para desconstruir pensamentos, indicar a superação de ações que permeiam o universo escolar e refletir sobre a descolonização curricular. Como indica Gomes (2003), isso nos leva a pensar em ações afirmativas para o povo negro e na forma como os educadores (negros e brancos), favoráveis à discussão e à inserção da cultura negra no currículo escolar, posicionam-se diante delas.

Essa mudança de visão possibilitou um estudo mais aprofundado sobre o negro, sobre como a sua representação na Literatura e na LI foi construída e atrelada a estereótipos, além da necessária desconstrução de atitudes e pontos de vista preconceituosos. Este é o papel da discussão sobre a cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética (GOMES, 2003). Esse é também um dos papéis que a Literatura pode nos oferecer, ampliando a nossa visão de mundo e nos indicando um novo olhar. A temática étnico-racial está ganhando espaço com a luta de movimentos sociais e de leis voltadas para a educação, como a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008. Contudo, precisamos promover ações práticas e discussões amplas e fundamentadas em sala de aula, levando a novos pensamentos e a quebra de paradigmas e preconceitos. Munanga (2005) declara:

Não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças como professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Ao voltar o olhar para o início desta pesquisa, percebo como estava sensibilizada pela temática, porém, ainda condicionada por vozes de pessoas brancas. As escolhas trazem muito da questão étnico-racial, por isso, indagamos quais livros são escolhidos para estar nas bibliotecas escolares. O que percebemos é que a invisibilização do negro é uma construção e pensar o racismo no ambiente escolar perpassa analisar tanto as escolhas como o acesso.

Neste contexto, compreendemos que o racismo está presente também no acesso, em obras embranquecidas ou invisibilizadas. Entendemos que a temática étnico-racial, para enfrentamento do racismo, precisa de aliados brancos, como ressaltado por hooks (2019), ao afirmar que essa luta também precisa incluir aliados não negros.

Hoje, ao escolher uma obra literária com a temática étnico-racial para comparar com a obra *Amoras*, selecionaria uma que envolvesse a autoria negra, principalmente de uma mulher negra, que apresenta consciência de luta e de classe. Chimamanda (2009) nos alerta que não podemos ficar reféns de uma “história única”. É necessário ampliar a voz negra dentro do ambiente escolar, uma vez que o negro traz consigo uma carga cultural, social e estrutural de conhecimento de causa. Para tanto, é fundamental o posicionamento do professor; não basta somente selecionar obras com protagonismo negro ou escritores negros para trabalhar a temática antirracista, é preciso ter embasamento teórico e conhecimento científico como suporte, pois acreditamos não haver lugar para a prática fora do conhecimento.

Portanto, consideramos ser fundamental levar essa discussão para o Curso de Formação de Docentes, um público jovem, já contemplado em sua trajetória escolar por leis que favorecem à temática antirracista, mas com pouca ou nenhuma referência de histórias infantis com o protagonismo negro. Se não tiverem esse conhecimento em sua formação, será ainda mais difícil implantá-lo em sua prática pedagógica, afinal:

[...] se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar 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, 2005b, p. 49).

O tema não se esgota aqui, com esta pesquisa, mas possibilita aos professores em formação ampliarem seu conhecimento teórico, seu repertório sobre a temática étnico-racial e sobre a mediação literária de histórias envolvendo protagonistas negros. Além disso, tais reflexões ampliam a sua compreensão da dimensão política de sua profissão, já que o professor é um agente de transformação, e pode oferecer entendimento da temática étnico-racial, questionando a realidade como forma a encorajar a participação social de seus alunos.

Após toda a reflexão mobilizada nesta pesquisa, a seguir, tecemos as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao redigirmos as linhas finais desta pesquisa, é preciso registrar os caminhos que percorremos para elaborá-la. O processo foi marcado pelo distanciamento social, em virtude da pandemia da covid-19, por estudos, registros, discussões teóricas, definição de conceitos, objetivos, metodologia, escolha de obras, estruturação da pesquisa, quebra de paradigmas e redefinição de novos conceitos. Esse exercício, motivado pela prática pedagógica, envolvendo os estudantes do Curso de Formação de Docentes, acentuou a busca pelo conhecimento, a partir de nosso objeto de estudo: a presença do protagonismo negro na LI.

A superação do racismo deve ser uma atitude política, uma prática constante, sendo necessário propiciar, o quanto antes, que os professores em formação tenham acesso a estudos e discussões em torno do tema aqui proposto. Nosso intuito, ao longo da pesquisa, foi o de proporcionar aos estudantes momentos de leitura e de reflexão de literatura e análise de protagonistas negros, para que, futuramente, tenham uma memória de acervo que possa embasá-los, pois não existem receitas antirracistas prontas.

Esta pesquisa nos permitiu verificar que obras literárias devem auxiliar o professor para uma educação antirracista, apresentando algumas formas de utilização da LI, contribuindo para a formação da identidade negra. Além disso, constatamos a relevância do escritor negro, que, na maioria dos casos, com propriedade e experiência, é capaz de resgatar em suas produções a potencialidade das questões étnico-raciais e da temática antirracista.

Os livros pesquisados e analisados pelos professores em formação servirão como subsídio para instigar os alunos a pesquisarem mais, pois o racismo assola a sociedade e nossas escolas. A LI, como se evidenciou nesta investigação, tem o potencial de propiciar a construção de representação positiva de crianças negras, por meio de imagens de personagens negras sem estereótipos, de forma humanizada, com uma história que valorize a identidade negra e aspectos culturais do povo negro para além da escravidão, contribuindo, dessa forma, para a luta antirracista.

Este trabalho procura lutar contra o racismo, a discriminação e a invisibilidade do negro no ambiente escolar, partindo de discussões promovidas pela

LI, pelo diálogo e pela troca de experiências com os professores em formação. A LI e a mediação literária devem ser vistas como aliadas, como potentes ferramentas pedagógicas que podem auxiliar na luta antirracista. Ressaltamos que não se trata de didatizar o livro infantil, mas fazer com a Literatura envolvendo protagonistas negros e livre de estereótipos esteja ao acesso de educadores e de alunos, não se resumindo a datas específicas e a ações pontuais só para atender a objetivos legais. Almejamos que essas obras estejam disponíveis em nossas salas de aula e bibliotecas escolares na mesma proporção que os livros com personagens e ou autores brancos. As questões étnico-raciais não devem ser vistas como uma forma de parar o conteúdo programático para ser trabalhar com esse tema; as nossas práticas pedagógicas devem ser enriquecidas e deve incorporar ao repertório curricular toda contribuição do povo negro, de modo que faça parte dos caminhos e da realidade escolar.

Em nosso cenário atual, apesar de percebemos a descontinuidade das políticas públicas, pretendemos contribuir para o desvelamento das questões étnico-raciais propondo análises, reflexões e possíveis práticas antirracistas aos futuros professores, para que possam acolher e orientar seus alunos quanto ao desafio de pensar formas de superar o racismo dentro de nossas escolas e da sociedade.

A busca pelo conhecimento é a base primordial que orienta nossa prática pedagógica, e nos permitiu, por meio desta investigação, alterar o pensamento referente aos encaminhamentos de uma educação para a diversidade étnico-racial, e agora somos desafiados a realizar uma mudança no campo de formação de professores e conseqüentemente na educação de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3, v. 4, p. 97, 1997.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Pesquisa Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, nº 23, p. 64-73, 2003.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ANDRADE, C. D. de. **Literatura infantil**. Rio de Janeiro: América Editora, 1944.
- ANTÔNIO, L. **Uma princesa nada boba**. São Paulo: Editora CosacNaify, 2011.
- BELÉM, V. **O Cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BELÉM, V. **O Espelho de Lelê**. São Paulo: Editora IBEP, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: MEC, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: MEC, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Senado Federal, 2008.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011,

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAMBERS, A. **El ambiente de la lectura**. 1.ed. Tradução de Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CHAMBERS, A. **Dime. Los niños, la lectura y la conversación**. 1.ed. Tradução de Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CHIMAMANDA, Adichie Ngozi. O perigo de uma história única. **TEDGlobal**, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br. Acesso em 16 agosto 2021.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COOKE, T. **Tanto, Tanto**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

COSTA, M. **Meninas Negras**. Minas Gerais: Editora Mazza Edições, 2006.

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

CONCEIÇÃO, A. G. O racismo no Brasil, o Movimento Negro e a Lei 10.639/03. **Revista África e Africanidades**, ano XII, n. 31, não paginado, ago. 2019.

COSSON, R. **A literatura em todo lugar**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DAMIANI, M. F. *et al.* Sobre pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2014.

DIANGELO, R. J. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DIAS, L. R. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Campo Grande: Editora Alvorada, 2012.

DEBUS, E. S. D. A temática étnico-racial nos livros da Pallas Editora. *In: I FÓRUM DE LATINO-AMERICANO DE PESQUISADORES DE LEITURA. Anais [...]*. Porto Alegre: PUC-RS, 2010. Disponível em <https://editora.pucrs.br/anais/IICILLIJ/4/ElianeDebus.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

DEBUS, E. S. D. A literatura angolana para a infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1129-1145, out./dez. 2013.

DUARTE, M.; MEDEIROS, G. **As bonecas da vó Maria**. São Paulo: Kidsbook Itaú Criança, 2019.

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

EMICIDA. Porque Emicida fez um livro infantil. **Youtube**, 2018b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3czQelua5nA>. Acesso em: 15 fev, 2020.

EMICIDA; LEVY, X. **Amoras**. 2015. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/amoras/>. Acesso em: 01 fev.2021.

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

ESTABELECIMENTO DE ENSINO. **Histórico do Colégio**. 20?

ESTABELECIMENTO DE ENSINO. **Plano de Trabalho Docente da Disciplina de Literatura Infantil**. 2020.

GIROTTI, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. *In*: SOUZA, R. (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p; 45-109.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002).

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, mai.-ago., 2003.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.) **Superando o Racismo na EscolIN**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a, p. 143-154.

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

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial. Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, N. L. Educação, Relações Étnico-raciais e a Lei 10639/03- Breves reflexões. *In*: BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 19-25.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e sociedade: UFSC**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan.-abr. 2011.

GOMES, N. L. Apresentação. *In*: MUNANGA, K. (Org) **Negritude: usos e sentidos**.

(Coleção Negra e Identidade) 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p 7-9.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T.T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

HALL, S. Que “negro” é esse na cultura popular negra? **Lugar comum**, Rio de Janeiro, n. 13-14, p. 147-159, 2001.

HALL S. **Cultura e Representação**. Organização e Revisão Técnica Arthur Ituassu; Tradução de Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

hooks, b. **Meu crespo é de rainha**. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 1999.

hooks. b. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabela 136 – População residente, por cor ou raça – Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/136>. Acesso em: 08 out. 2021.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

JOVINO, I. da. **Escola**: As minas e os manos têm a palavra. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

JOVINO, I. da S. **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.

JARDIM, M. Iniciação à literatura: questões norteadoras para a formação do futuro leitor. **Revista do professor**, Porto Alegre, v.10, n.38, p.7-12, abr./jun. 1994.

KAERCHER, G. E. **Educação infantil**. Pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LIMA, H. P. Personagens Negros: Um Breve Perfil da Literatura Infanto-Juvenil. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-123.

LOBATO. M. **Caçadas de Pedrinho**. 51. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LOBATO. M. **Histórias da Tia Nastácia**. 32. ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1995.

MACHADO, A. M. **Lectura, escuela e creación literária**. Madrid: Anaya, 2002.

MEIRELES, C. **Problemas na Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MONTEIRO, P. **Os mil cabelos de Ritinha**. Rio de Janeiro: Semente Editorial, 2013.

MOREIRA, T. A. Cultura: entre a arena de luta e o movimento. Hip Hop. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 1-17, mai.-ago. 2018.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Temas em debate. **Revista Estudos avançados**, 18 (50). Abr 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>. Acesso em 11/01/2022.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. (org) **Negritude: usos e sentidos**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Negra e Identidade).

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NEVES, A. **Obax**. São Paulo: Editora Brinque Book, 2010.

OLIVEIRA, K de. **O Mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2013;

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos teóricos-metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, do curso de formação de Docentes – Normal, em nível médio**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Curitiba: SEED-PR, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Equipes Multidisciplinares**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>. Acesso em 20/08/2021. SEED-PR, 2021.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora

da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSIN, T. (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Editora Global, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

RAMPAZO, A. **A Cor de Coraline**. São Paulo: Editora Rocco Pequenos Leitores, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSENBLATT, L. M. **La literatura como exploración**. 1. ed. Tradução de Victoria Schussheim. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

ROCCO. **Entrevista com Alexandre Rampazo**, 2017. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/blog/entrevista-com-alexandre-rampazo/>. Acesso em: 23 maio 2021.

SANTANA, J. J. L.; SOUZA, A. M. Rap-sando a educação: o movimento hip hop nas práticas para a implementação da cultura étnico-racial. **Revista Escrita da História**, ano VI, v. 6, n. 12. p. 350-371, 2019.

SANTANA, A. bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas. **Mar de Histórias**, 07 de março de 2009. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>. Acesso em 22/08/2009

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagens e Ensino das Africanidades Brasileiras**. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

SILVEIRA, R. H. *et al.* **A diferença na literatura infantil**: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infanto juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, A. P.; FERNANDO, L. “Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte”. Avisa lá que o zica voltou! **Notícia Preta**, 10 de maio de 2017. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/enquanto-minha-imaginacao-compuser-insanidades-domino-a-arte-avisa-la-que-o-zica-voltou/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

TOKARNIA, M. **Retratos da Leitura no Brasil**. Agência Brasil, 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020->

09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos. Acesso em: 16 jul. 2021.

TV NITERÓI MIRAFLORES. 51^a. Feira do Livro-Livro e Resistência: Vida Acesa. Encontro Virtual com Alexandre Rampazo. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (49 min.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J86SjDpbRfU>. Acesso em: 14 fev. 2021.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO ATRAVÉS DE FORMULÁRIO ON-LINE

Questionário - Mediação Literária - Formação de Professores a Nível Médio e a Literatura Infantil.

Olá... sou Cristiane Costa da Silva e te convido a participar da Pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da UNILA, que tem a finalidade inicial de proporcionar a mediação de leitura no Curso de Formação de Docentes, oportunizando um momento de estudo e compartilhamento de histórias. Vamos lá...

1 - Sexo

- Feminino
- Masculino
- Outro:

2 - Idade

- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- Outro:

3 - Você gosta de ler? Justifique:

4 - Em média, quanto tempo você dedica à leitura diariamente?

- Menos de 1 hora
- Entre 1 a 3 horas
- Entre 3 a 5 horas
- Acima de 5 horas

5 - Qual o meio que você mais utiliza para realizar leitura?

6 - Qual destes estilos você dedica maior tempo à leitura?

- Escolar – solicitado pelos professores
- Autoajuda
- Comédia
- Romance
- Contos
- Suspense
- Ficção
- Jornais
- Revistas
- Histórias em quadrinhos
- Histórias infantis
- Outro:

7 - Em média, quantos livros você lê por ano?

- Nenhum
- Entre 1 e 3 livros
- Entre 3 e 5 livros
- Entre 5 e 7 livros
- Entre 7 e 11 livros
- Acima de 12 livros
- Outro:

8 - Na sua trajetória acadêmica, como aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, você teve a disciplina específica de literatura infantil?

- Sim
- Não
- Outro:

9 - Você se lembra de alguma história infantil, que leu ou ouviu na escola de educação infantil ou no ensino fundamental, que envolvesse personagens negros?

Sim

Não

9.1 - Em caso de a resposta acima ser afirmativa, cite o nome da(s) história(s).

APÊNDICE B – FOTOS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

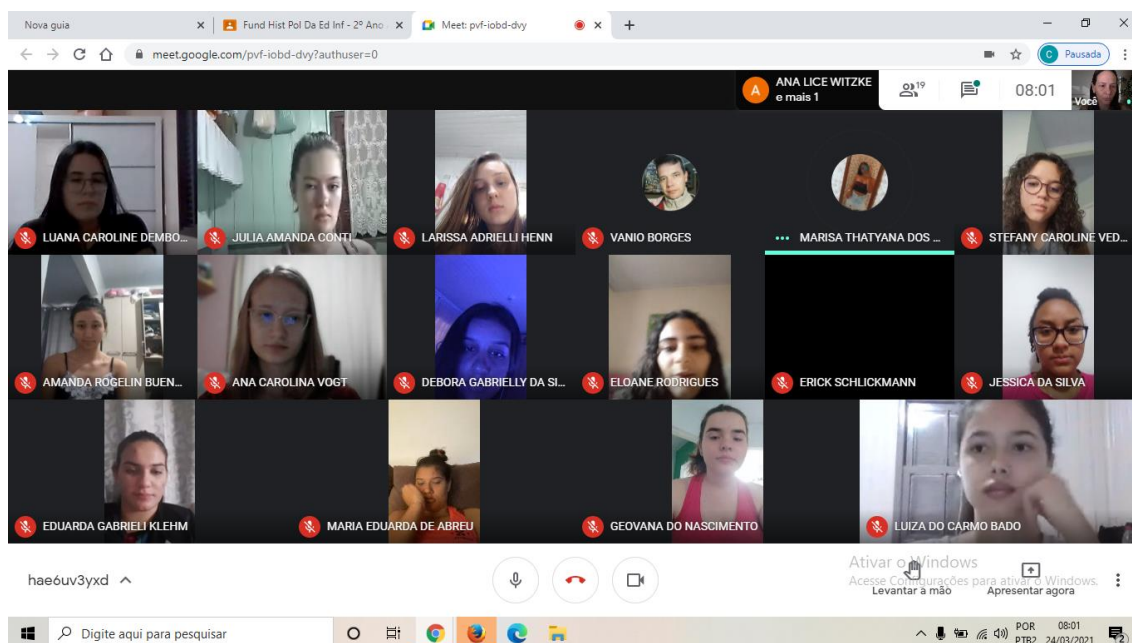


Foto 1 – Aplicação do questionário com alunos da 2ª Série do Curso de Formação de Docentes

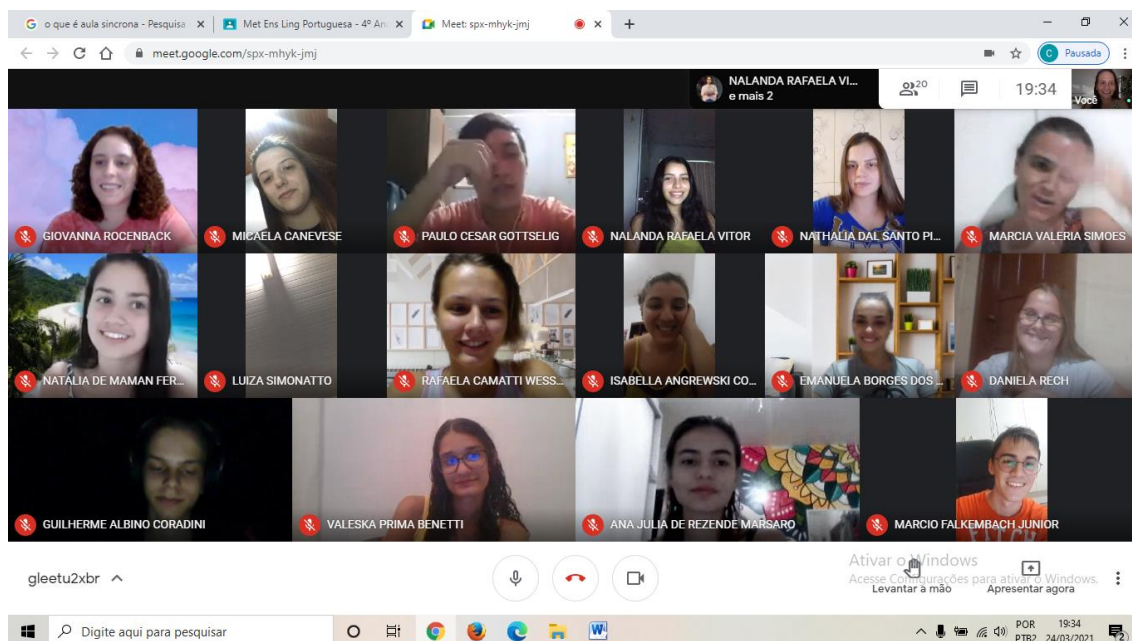


Foto 2 – Aplicação do questionário com alunos da 4ª Série do Curso de Formação de Docentes

APÊNDICE C – FOTOS MOMENTO DA SENSIBILIZAÇÃO



Foto 3 - Contação da história *A Cor de Coraline* realizada por Leonardo Pontes



Foto 4 – Relato de vida e Contação da história *Amoras* realizada por Marlene Rodrigues

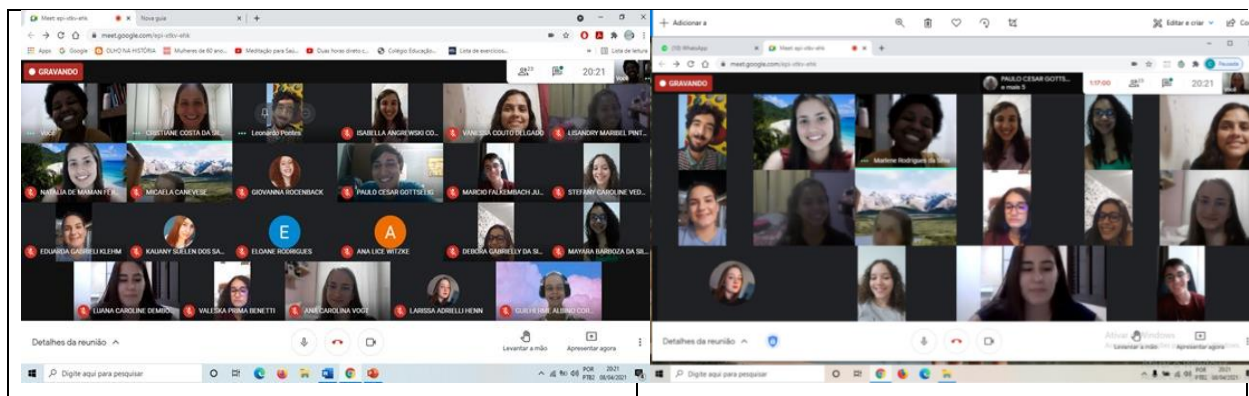


Foto 5 - Momento de sensibilização com o grupo participante

APÊNDICE D - FOTOS MOMENTO DE INTERAÇÃO E COMPARTILHAMENTO



Foto 6 - Momento de interação com o grupo participante

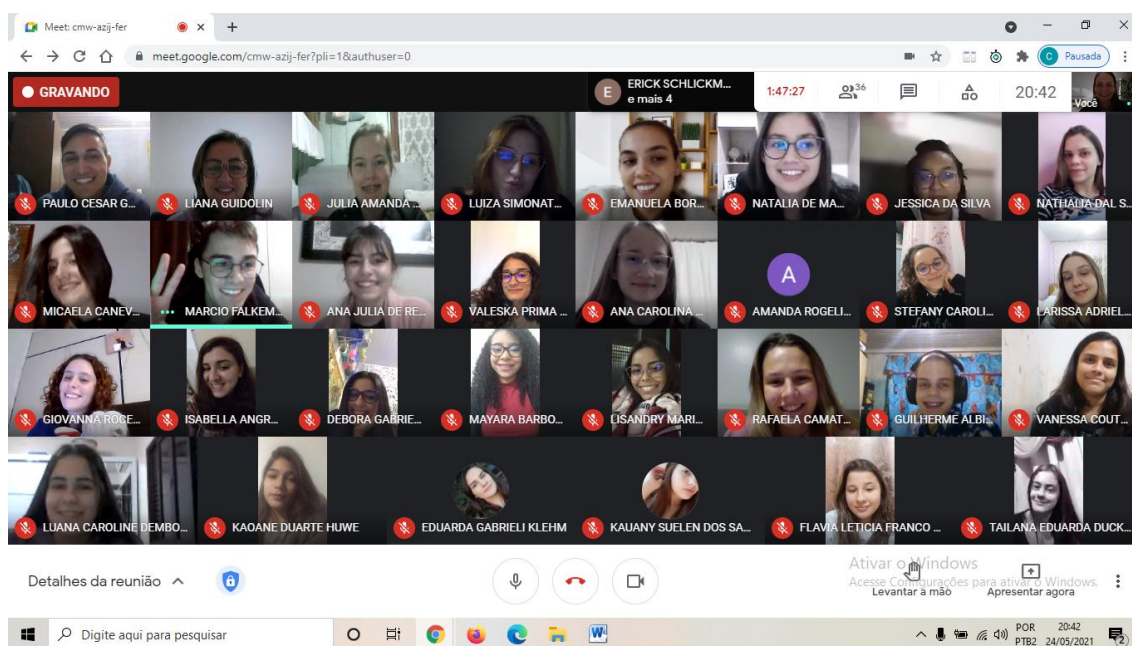


Foto 7 - Momento de interação e compartilhamento com o grupo participante