

Débora Cristina de Araujo  
Jakslaine Silva da Penha  
(Orgs.)

# LitERÊtura

Reflexões teórico-metodológicas  
sobre literatura infantil com temática  
da cultura africana e afro-brasileira



# LitERÊtura

Reflexões teórico-metodológicas  
sobre literatura infantil com temática  
da cultura africana e afro-brasileira



Débora Cristina de Araujo  
Jakslaine Silva da Penha  
(Orgs.)

# LitERÊtura

Reflexões teórico-metodológicas  
sobre literatura infantil com temática  
da cultura africana e afro-brasileira



Realização

Apoio



**Organização:**

Débora Cristina de Araujo  
Jakslaine Silva da Penha

**Revisão:**

Thiara Cruz de Oliveira  
Débora Cristina de Araujo

**Editoração:**

Jakslaine Silva da Penha

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

---

LitERÊtura : reflexões teórico-metodológicas  
sobre literatura infantil com temática da cultura africana  
e afro-brasileira [livro eletrônico] / Débora Cristina de  
Araujo, Jakslaine Silva da Penha (orgs.). -- Vitória, ES :  
Débora Cristina de Araujo : LitERÊtura, 2022.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia  
ISBN 978-65-00-42751-6

1. Cultura africana 2. Cultura afro-brasileira
3. Educação das relações étnico-raciais
4. Literatura infantil 5. Literatura infantojuvenil
6. Relações étnico-raciais I. Araujo, Débora Cristina de.  
II. Penha, Jakslaine Silva da.

22-106944

CDD-370.117

---

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Afro-brasileira e africana : Literatura infantil  
e infantojuvenil : Educação 370.117

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

---



**9**      **PREFÁCIO**  
*Aparecida de Jesus Ferreira*

**13**     **APRESENTAÇÃO**  
*Débora Cristina de Araujo*  
*Jakslaine Silva da Penha*



## PARTE 1: A PRODUÇÃO ACADÊMICA

**18**     **LITERÊTURA: FORMAÇÃO EM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**  
*Débora Cristina de Araujo*

**38**     **COMPOSSIBILIDADES DO PROJETO LITERÊTURA: VIVÊNCIAS DE TUTORIA, PARTILHA E APRENDIZAGEM**  
*Joelma dos Santos Rocha Trancoso*

**46**     **SOBRE ENCANTAMENTOS E AUDÁCIAS**  
*Ariane Celestino Meireles*

**58**     **TUDO VAI DAR CERTO**  
*Lucilene Aparecida Soares*

**72**     **A EXPERIÊNCIA DE UMA CURSISTA**  
*Elidiana do Amaral Chaves*

**79**     **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ACOLHIMENTO DAS INFÂNCIAS NEGRAS**  
*Joelma dos Santos Rocha Trancoso*  
*Rosângela Pereira dos Santos*

**91**     **REFLEXÕES ACERCA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO FAMILIAR NA LITERATURA INFANTIL**  
*Daniela Santos Alacrino*

**97**     **AS IMAGENS NOS INUNDAM: O USO DE TÉCNICAS ARTÍSTICAS PARA ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGRAS**  
*Jakslaine Silva da Penha*

**109** **CORPOREIDADE E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS:  
UMA REFLEXÃO SOBRE RACISMO E INFÂNCIAS**

*Ariane Celestino Meireles  
Sarita Faustino dos Santos*

**123** **LITERATURA INFANTIL E O CAPACITISMO A PARTIR DO LIVRO O  
CHAMADO DE SOSU**

*Rosângela Pereira dos Santos*

**133** **CONTRA A “BIBLIOTECA COLONIAL”: A LEITURA DE HISTÓRIAS DE  
ÁFRICA NA LITERATURA INFANTIL**

*Luís Thiago Freire Dantas*



**PARTE 2: AS LIVES – CANAL EDUCA SERRA**

**147** **A LITERATURA COMO ATO DE (R)EX(S)ISTÊNCIA: DE APRENDICISMOS  
ANTIRRACISTAS**

*Eliane Debus*

**158** **CARTA DE UMA PROFESSORA PARA OUTRAS PROFESSORAS SOBRE  
COMO NASCE A ESCRITORA...**

*Lucimar Rosa Dias*

**165** **“EU SÔ PETA, TENHO CACHO, SÔ LINDA, Ó!”: REFLEXÕES SOBRE  
LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Sara da Silva Pereira*

**173** **COORDENAÇÃO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS E O PROJETO  
LITERÊTURA: CAMINHOS PERCORRIDOS**

*Juliana Melo Rodrigues Lucas*

**180** **RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO LITERÊTURA: FORMAÇÃO  
EM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COM TEMÁTICA DA CULTURA  
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

*Samuel Coelho da Silva*

**190** **SER SENDO EDUCADOR TRANSFORMA(DOR)**

*Jacyara Silva de Paiva*



## PARTE 3: OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO

### **204 UM MERGULHO NA FAUNA AFRICANA COM CONTOS E ENCANTOS**

*Ariane Celestino Meireles  
Alda Lúcia Dias Luz Cunha  
Eliane Francisca dos Santos  
Ingrid Maciel da Silva  
Jéssica Batista de Jesus  
Kassiellen de Paula Lauers  
Marcos Isaías da Silva*

### **216 QUEM EDUCA OS EDUCADORES E EDUCADORAS: ENSINANDO E APRENDENDO COM O PROJETO LITERÊTURA**

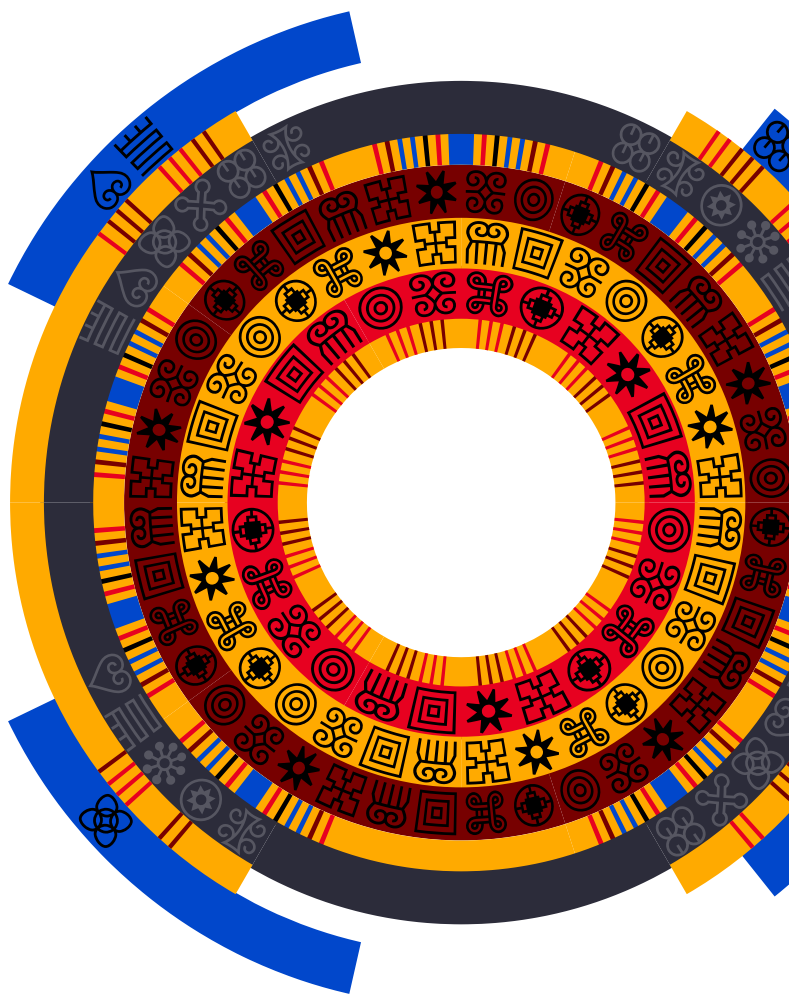
*Lucilene Aparecida Soares  
Alexandro da Silva  
Eliete Aparecida Stens Baier  
Fabiana Paraizo Costa  
Jane Cleide Maria de Oliveira Rosário  
Leonardo Porfírio Casotto  
Maria Zilma Pereira de Anchieta  
Mariana Galego Pansani*

### **231 ENTRE ESPAÇOS E MEMÓRIAS: (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA**

*Joelma dos Santos Rocha Trancoso  
Manu Patriky Florindo Rodovalho Toledo  
Rosileia Carla da Silva Januário Lyra*

### **251 SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**





## PREFÁCIO





## PREFÁCIO

Prefaciар o livro *Reflexões teórico-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira* é uma grande alegria, pois este é resultado do Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, do qual tive o grande prazer de ser a supervisora. Então, falo aqui apaixonada pelo projeto, como grande admiradora da coordenação e da organização da equipe que o compõe.

O livro evidencia várias partes do projeto, que vão desde a produção acadêmica a *lives* e projetos de intervenção. Nele, constam práticas teórico-metodológicas que podem inspirar outros trabalhos, com a intenção de trazer para o contexto da escola e salas de aulas a literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Apesar de existir a Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em todo currículo escolar, ainda é preciso criar mecanismos de efetivação legal. Dessa forma, este livro visa colaborar com a implementação desta Lei a partir de reflexões relevantes e que consideram o contexto de uma escola real.

Eliane Debus<sup>1</sup> (2017, p. 29) nos informa que o “[...] texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo”. Este livro certamente faz a “partilha com os leitores” e traz “valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica”, considerando que 56% da população brasileira é negra (preta ou parda), os quais fazem parte do patrimônio cultural brasileiro e que precisam estar representados na literatura infantil e juvenil. O livro aborda todas essas características e

---

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

vai muito além, pois traz resultados de um projeto que envolveu universidade, escola, secretaria municipal de educação, professoras/es, estudantes, pesquisadoras/es, famílias e a comunidade escolar.

Este projeto ocorreu no ano de centenário do Paulo Freire<sup>2</sup>. Portanto, recorro a esse educador como uma forma de reforçar a contribuição dele para a educação brasileira:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2002, p. 55).

A citação de Paulo Freire é para, principalmente, realçar que somos educadoras/es críticas/os e que as mudanças necessárias para que tenhamos uma sociedade antirracista, equitativa e com justiça social perpassam pela escola, universidade, leitura e muitos livros de literatura infantil e juvenil. Os livros com a temática de cultura africana e afro-brasileira possibilitam que o letramento racial crítico faça parte da vida das pessoas e as coloque em movimento e com várias ações como as demonstradas neste livro.

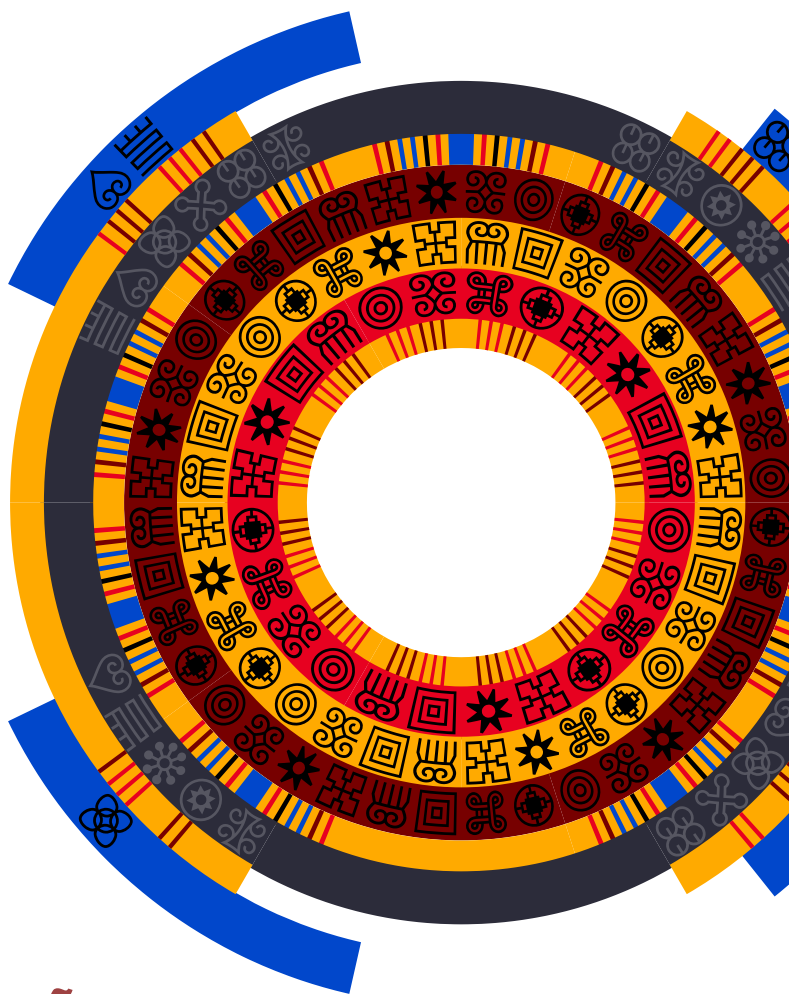
Aparecida de Jesus Ferreira

Associada e Pesquisadora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

---

2 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166 p. (Coleção leitura)





# APRESENTAÇÃO



## APRESENTAÇÃO

*Débora Cristina de Araujo  
Jakslaine Silva da Penha*

Este livro é fruto de um projeto construído a muitas mãos e, por isso, reúne diversas vozes. Apresenta a culminância de ações em torno do Projeto de Pesquisa Aplicada intitulado *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, cujo objetivo foi de realizar formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira. Mas essa história será mais bem contada nos capítulos que se seguem.

O que queremos destacar nesta apresentação é a paixão envolvida em cada ato realizado. São vozes que, durante os 18 meses de projeto, se engajaram intensamente em pensar estratégias para realizar ações de intervenção que impactassem crianças e docentes por meio da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Inclusive, essa expressão (“literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”) será recorrente neste livro. Foi cunhada por Eliane Debus, uma das autoras deste material, e se refere a um conjunto de obras literárias produzidas especialmente nas últimas décadas e que primam pela valorização da identidade negra, tanto no plano verbal quanto imagético. Vocês terão a oportunidade de conhecer mais desse conceito à medida que seguirem na leitura.

Outro termo que será recorrente neste livro é LitERÊtura. Então, vamos contextualizar brevemente: foi a partir do *LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias*, criado no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que tudo começou. Foram integrantes desse grupo que se organizaram para submeter a proposta de um projeto de pesquisa aplicada junto ao “Edital Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos”, lançado em 2020, pelo Centro de Es-

tudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). O desejo de incluir no título do projeto o nome do grupo foi para realçar esse forte vínculo com as infâncias e que é tão defendido por nós. Então, no livro, vocês verão informações sobre o “grupo LitERÊtura” e o “Projeto LitERÊtura” (expressão que muitas vezes será utilizada para resumir o título do projeto de pesquisa aplicada).

Mais uma palavra recorrente neste livro será pandemia. Diferentemente das expressões e termos anteriores, não gostaríamos de tê-la, e tão intensamente repetida, nos textos, mas o fato é que a pandemia foi, sim, um divisor e um determinante para tudo que ocorreu no projeto. Desafios imensos foram enfrentados por causa dela, mas também resistências enormes foram propostas.

Este livro é composto de três partes. Na *Parte 1 – A produção acadêmica*, constam reflexões e pesquisas realizadas nesses 18 meses de projeto. Concentram, especialmente, textos de integrantes do grupo LitERÊtura. As autoras e o autor apresentam perspectivas diversas sobre a literatura infantil, o trabalho de mediação da leitura literária e as práticas pedagógicas por meio dos seguintes temas: contextualização do projeto que dá origem a este livro e ações realizadas; desafios e avanços fomentados pelo curso de formação e os projetos de intervenção desenvolvidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Vieira de Rezende (Serra-ES), instituição parceira do projeto. Os textos seguem parte da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira para investigar as relações étnico-raciais, a contação de histórias, a corporeidade, a ilustração dos livros, o enfrentamento do capacitismo e a resistência contra-colonial que essa literatura oferece.

Na *Parte 2 – As lives – Canal Educa Serra*, palestrantes de uma das ações realizadas durante o projeto (*Àgbára òrò: Ciclo de debates sobre educação das relações étnico-raciais e literatura infantil*) contribuem com o livro, explorando alguns aspectos abordados durante suas apresentações. Os temas envolvem: a própria literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, a escrita autoral, a pesquisa com crianças pequenas em contato com a literatura, as ações da Coordenação de Estudos Étnico-Raciais da Serra-ES, os impactos do projeto na escola par-

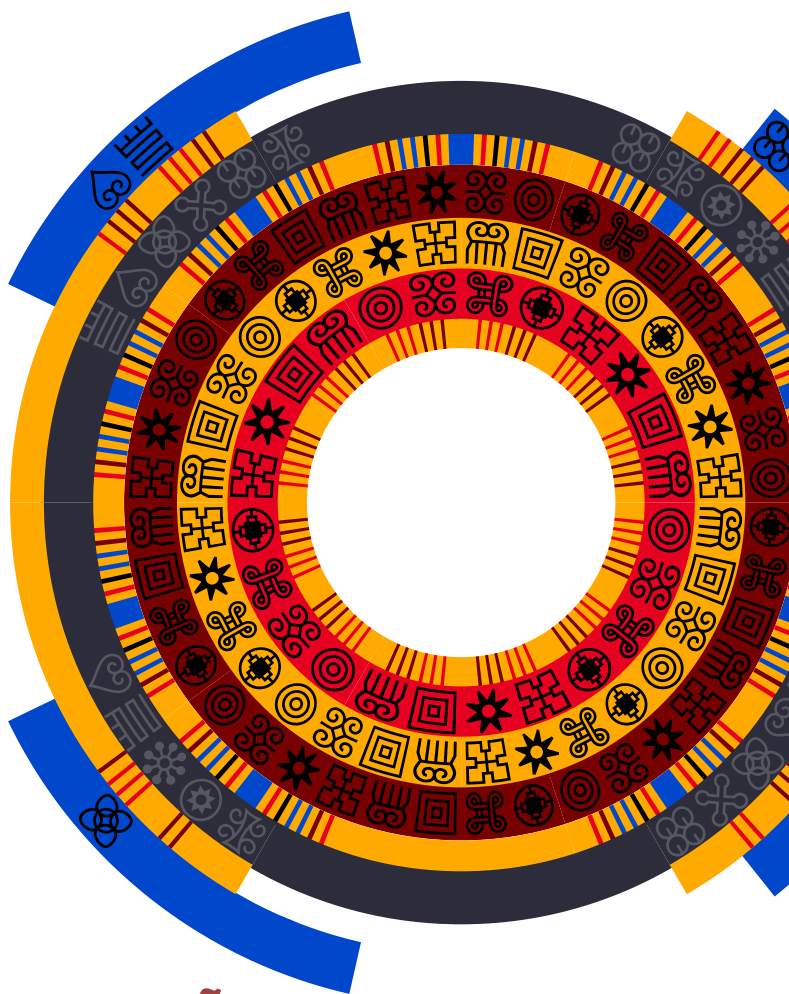
ceira e a condição de docente a partir de Paulo Freire.

A *Parte 3 – Os projetos de intervenção* apresenta, sob o olhar das professoras, professores e tutoras, os desdobramentos e as ações realizadas junto às crianças da escola parceira e a repercussão de um projeto de pesquisa aplicada que reverberará por muito tempo naquela comunidade escolar e em outras por onde aquele corpo docente passar.

Finalizamos esta apresentação agradecendo a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização de tudo que aqui apresentaremos, a começar pelo CEERT e as instituições parceiras, bem como integrantes da equipe, como Regina Cardoso e a supervisora do nosso projeto: Aparecida de Jesus Ferreira. Registramos agradecimentos também à Secretaria Municipal de Educação da Serra, em especial a toda a equipe da Coordenação de Estudos Étnico-Raciais, bem como ao Canal Educa Serra, ferramenta de difusão de muitas das nossas ações.

Por fim, e com muito carinho, os agradecimentos vão para as crianças e suas famílias, e à equipe pedagógica, à equipe de coordenação de turno (vespertino) e à direção escolar do ano de 2021 da EMEF Antonio Vieira de Rezende: Vanessa Santos, Naiane Cassiano, Layla Klug, Samuel Coelho da Silva, Lucileia Lemos.

Desejosas de que o conteúdo que propomos neste livro fomente importantes debates sobre formação docente, práticas pedagógicas antirracistas, mediação da leitura literária e valorização da identidade negra na literatura infantil, é que convidamos vocês a lerem e divulgarem!



# PARTE 1: A PRODUÇÃO ACADÊMICA



# LITERÊTURA: FORMAÇÃO EM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

*Débora Cristina de Araujo*

Sonho que se sonha só  
É só um sonho que se sonha só  
Mas sonho que se sonha junto é realidade

Raul Seixas

## O sonho

Desde 2017, quando o *LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias* nasceu, também nasceu com ele o desejo de realizar ações no campo da investigação e da formação continuada de professores/as no campo da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira<sup>1</sup>. Inclusive, ao ingressar como professora de Educação das Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Espírito Santo, a criação de um observatório com esse sentido foi um dos tópicos que apresentei no meu plano de trabalho – item que compõe a última etapa do concurso para docente da UFES.

Mas entre o sonho individual se transformar em sonho coletivo foram muitos passos. O primeiro foi constituir o grupo e isso ocorreu inicialmente com poucas pessoas<sup>2</sup>, mas rapidamente foi crescendo e também ampliando suas frentes de interesse. Se inicialmente o seu foco era mais direcionado ao estudo da teoria literária infantil articulada à educação das relações étnico-raciais, no decorrer do tempo, o grupo passou a refletir, com mais afinco, sobre a necessidade

---

1 “Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” é uma expressão proposta por Eliane Debus (2017). A autora a identifica como uma literatura de valorização da cultura africana e afro-brasileira que considera, especialmente, o tema em primeiro plano e não a autoria.

2 Ver mais no blog do LitERÊtura: <https://literetura.wordpress.com/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

de ampliar a noção de infância para o plural, entendendo as diversas trajetórias de suas/seus integrantes, cujas experiências não foram iguais: ao contrário, foi possível reconhecer que, embora a discriminação racial fosse um elemento em comum (já que naquele momento o grupo era composto apenas de pessoas negras), a classe, a orientação sexual, as condições afetivas e familiares, a localização geográfica e os contextos escolares foram determinantes para a construção das identidades e subjetividades de todas/os.

Mas o que é LitERÊtura? Por que esse nome? Seu nome foi inspirado na junção entre a literatura infantil e *erê*. Em matrizes culturais africanas, é *erê* a representação da alegria que habita cada criança. Convencionou-se, em países do ocidente, que criança corresponde ao ser humano com idade mais ou menos entre 0 a 12 anos. Mas no sentido aqui proposto, a noção de criança é ampliada. A criança, na perspectiva *erê*, habita cada corpo, tenha ele qual idade tiver. Então, a grafia **ERÊ** em caixa-alta na palavra LitERÊtura, além de realçar essa noção de infância, também brinca (característica de *erê*) com palavras.

E conforme vivenciávamos nossos sentidos *erês* e aumentávamos o número de integrantes, também passamos a sonhar sonhos mais coletivos ou mais amplos. E um deles é o projeto que deu origem a este livro.

## **O Projeto de Pesquisa Aplicada**

Impactadas/os pelo contexto de pandemia, decorrente do vírus Covid-19 (Coronavírus) que estamos vivendo desde março de 2020 e que afetou e transformou a vida de todas as pessoas do planeta, a natureza do grupo LitERÊtura também foi modificada. Se antes nossos encontros semanais eram repletos de abraços, risos (às vezes também choros) e muita comida, a partir do distanciamento social tudo passou a ser remoto. Os efeitos disso são sentidos até hoje quando escrevo este texto, ainda reclusa no trabalho remoto. Foi e tem sido preciso, nesse período, muita resistência e senso de coletividade para que o grupo não se findasse, já que passamos a depender de boa conexão de internet, de

espaço físico adequado e, principalmente, do interesse/desejo de nos reunirmos de modo tão alheio à nossa natureza de afetos. Foi muito bom perceber que sim, houve resistência e interesse e, por isso, mudamos o formato do grupo porque o distanciamento<sup>3</sup> social oportunizou a participação de pessoas geograficamente distantes da maioria de nós: pessoas de Curitiba (minha cidade natal), do interior de São Paulo e de outras regiões do Espírito Santo que, se não fosse de modo virtual, não conseguiriam estar conosco.

E em paralelo ocorreu o convite, feito por Ariane Celestino Meireles (integrante do LitERÊtura), para nos candidatar-mos ao “Edital Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos”<sup>4</sup>, lançado em 2020 pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Era a oportunidade de concretizarmos o sonho de realizar ações de intervenção mais efetivas no campo da formação continuada de professoras/es. Também seria possível, com o financiamento previsto, constituirmos um acervo literário de referência sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Então, elaboramos<sup>5</sup> o projeto, mas faltava indicar a instituição de ensino que seria parceira e que receberia as ações previstas. Como o edital do CEERT requeria a indicação da instituição no momento da submissão do projeto, fizemos contato com quatro secretarias municipais de educação da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória) convidando-as a indicar uma escola de anos iniciais do ensino fundamental – foco do projeto – para que pudéssemos fir-

---

3 São elas: Lucilene Soares, Kátia Costa, Patrícia Oliveira e Solange Rosa, de Curitiba-PR; Ayodele Floriano Silva, de São Carlos-SP; Davi de Jesus, de Linhares-ES; Thaís Ximenes, de São Mateus-ES.

4 “É uma ação de fomento que conta com as parcerias do Instituto Unibanco, da Fundação Tide Setúbal e do Fundo das Nações Unidas para a Infância, unidos no propósito de fortalecer grupos de pesquisa aplicada, mapear oportunidades estratégicas de atuação, selecionar e reconhecer artigos científicos que apresentem contribuições para este debate” (CEERT, 2020, p. 3).

5 Deixo registrado meus agradecimentos à Ariane Celestino Meireles, que apresentou a proposta do edital, ao Eduardo Silva Araujo e Thais Ximenes, que, junto comigo e Ariane, ajudaram na leitura e correção do projeto submetido e da planilha de gastos e à Daniela Alacrino, Cláudia Patrocínio e Laís Barcelos por ajudarem na revisão da referida planilha.

mar parceria. Ressaltamos no convite que, devido ao curto prazo que tínhamos para submetê-lo, a secretaria que primeiro se manifestasse seria a contemplada. E a resposta veio prontamente da Secretaria Municipal da Serra-ES, por intermédio da então coordenadora da Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER), Joelma Rocha<sup>6</sup>.

Assim, poucos dias antes de encerrar o prazo de submissão dos dos projetos, realizamos, em maio de 2020, a primeira reunião com o corpo docente, equipe pedagógica e direção da escola indicada: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Antonio Vieira de Rezende, localizada no bairro Carapina, na Serra-ES. Trata-se do município mais populoso do estado do Espírito Santo e a referida escola localiza-se em um bairro de periferia e composto de maioria de população negra.

Já em formato remoto (em decorrência da pandemia), apresentamos a proposta do projeto que seria submetido, mas faltava a comunidade escolar aceitar. E o aceite veio com muito entusiasmo por parte de toda a equipe, que concordou com a proposta e reforçou o interesse em acolher o nosso projeto. Assim, submetemos o Projeto de Pesquisa Aplicada intitulado *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, cujo objetivo foi de realizar formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira.

O referido edital ao qual submetemos era constituído de três linhas temáticas: “1 - Políticas Públicas Afirmativas e Processos de Gestão da Equidade Racial nas secretarias e escolas”; “2 - Perspectivas Epistemológicas e Processos de Aprendizagem e Ensino”; “3 - Processos Curriculares e Abordagens Pedagógicas Inovadores”. Durante a análise das características dessas linhas, identificamos que o conteúdo do nosso projeto tinha maior aproximação com a terceira linha e com o subtema “3.3.4. Propostas pedagógicas de mediação estética e lúdica”, já que havíamos previsto formações de mediação da leitura literária (com ênfase na apropriação da sua dimensão artística).

---

6 Além de ter sido determinante neste momento inicial do projeto, Joelma Rocha posteriormente passou a compor o comitê gestor do projeto, a equipe de tutoria e se transformou em uma das pessoas fundamentais para a concretização das ações. A ela meus agradecimentos!

Ao articular, em seu título, os vocábulos literatura e *erê*, o Projeto LitERÊtura (chamarei ele assim de modo resumido daqui para frente) aciona a dimensão inovadora ao elencar a criança em um processo interseccional com a literatura a ela endereçada. Por isso investimos em um campo caro para a formação cultural: a literatura infantil e juvenil (que por vezes, neste texto, resumirei em “literatura infantil”), entendendo a importância de revisarmos e ampliarmos o que a história vem considerando como obra literária de qualidade. Desde seu surgimento no Brasil é válido lembrar que essa literatura assumiu um viés didatizante e fundamentado em valores morais e racistas (ROSEMBERG, 1985; GOUVEA, 2005). Assim, o Projeto LitERÊtura se justificava pois visava promover ações de superação desse modelo cristalizado de literatura, propondo o acesso e o conhecimento de outros referenciais de humanidade nos textos literários (ARAUJO; SILVA, 2011; DEBUS, 2017).

Em setembro de 2020, após várias etapas seletivas, o Projeto LitERÊtura, que concorreu com mais de outros 600 projetos, foi um dos 15 selecionados<sup>7</sup>. E em novembro de 2020 foi formalizada essa aprovação e dado início aos trabalhos. Para falar do que vem na sequência, preciso primeiro confessar que não esperava que o CEERT fosse dar andamento ao Edital no período de pandemia, isso porque entendíamos, naquele contexto, que a pandemia e todas as suas consequências não ultrapassariam seis meses. Ao nos depararmos com todas as orientações para dar início às ações previstas (sem prazo de postergação), tivemos que nos reinventar para adaptar muitas das etapas que ocorreriam *in loco* na escola para o formato remoto. E aí vem a minha segunda confissão: se eu soubesse que grande parte do que fizemos seria em formato remoto ou híbrido, não teria submetido esse projeto, principalmente pela sua natureza de prever contato físico com livros, interações físicas (abraços, por exemplo) e trocas de afetos. Como transpor essas atitudes para uma tela de computador ou de celular?

---

7 Ver mais informações em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/>. Acesso em 22 mar. 2022.

Mas, surpreendentemente, conseguimos. E conseguimos, pois somos um grupo que tem, em sua natureza, o senso de coletividade. Por meio do acolhimento da equipe e carinho das tutoras<sup>8</sup>, por meio das ideias de cada integrante do grupo durante as reuniões virtuais ou híbridas de planejamento<sup>9</sup> e por meio do empenho da escola, em especial do representante dela junto ao comitê gestor, Samuel Coelho, realizamos várias ações que, a seguir, serão brevemente contextualizadas.

## **As reuniões de planejamento**

Desejosas/os de promover encontros presenciais, por entendermos que o distanciamento físico poderia comprometer nossas primeiras ações, realizamos, em muitos momentos, reuniões em formato híbrido, em que parte do grupo participava de modo presencial e, outra parte, remoto. Nem sempre a estrutura (casa) era acolhedora o suficiente para as pessoas em formato remoto pois a conexão e o barulho atrapalhavam. Mesmo assim, várias decisões tomadas foram possíveis por meio dessa participação coletiva das pessoas. Para as pessoas que participaram presencialmente, tentamos ao máximo garantir o cumprimento de protocolos de segurança, como uso de máscara, álcool em gel e transporte seguro para cada pessoa que se deslocava para a reunião<sup>10</sup>.

---

8 Inicialmente a equipe de tutoria foi composta por Ariane Celestino Meireiles, Lucilene Soares e Sarita Faustino. Posteriormente Sarita não pôde continuar e então convidamos Joelma Rocha que prontamente aceitou. À Sarita Faustino meus agradecimentos por ter estado conosco.

9 Além da supervisora do projeto, Aparecida de Jesus Ferreira, Joelma Rocha e Juliana Lucas (representando a CEER), Samuel Coelho (representando a EMEF Antonio Vieira de Rezende), integrantes do grupo LitERÊtura participavam das reuniões de planejamento: Ariane Meireles, Cláudia Patrocínio, Daniela Alacrino, Eduardo Araujo, Lais Barcelos, Thais Ximenes, Aline Conceição, Ednalva Oliveira (que não integra mais o grupo), Geane Teodoro, Ione Reis, Kátia Costa, Lucilene Soares, Thiago Dantas, Mariana Souza, Amanda Almeida, Sonia Dalva Pereira da Silva, Solange Rosa, Jakslaine Silva, Ayodele Floriano, Rosângela Pereira dos Santos e Jamile Menezes. A todas essas pessoas meus agradecimentos.

10 Meus agradecimentos também vão ao meu parceiro de vida, Luís Thiago Freire Dantas, que não mediu esforços para que pudéssemos acolher da melhor maneira possível as pessoas em nossa casa e também as que participavam de modo remoto.

**Figura 1 - Reuniões em formato híbrido**



Fonte: Eduardo Araujo e Joelma Rocha

Nessas reuniões, propusemos atividades como “tempestade de ideias”, com o objetivo de estimular ideias para organizar as propostas teórico-metodológicas a serem desenvolvidas no formato remoto (direcionada a professoras, professores, equipe pedagógica e direção) e posteriormente em formato presencial (com as crianças e corpo docente).

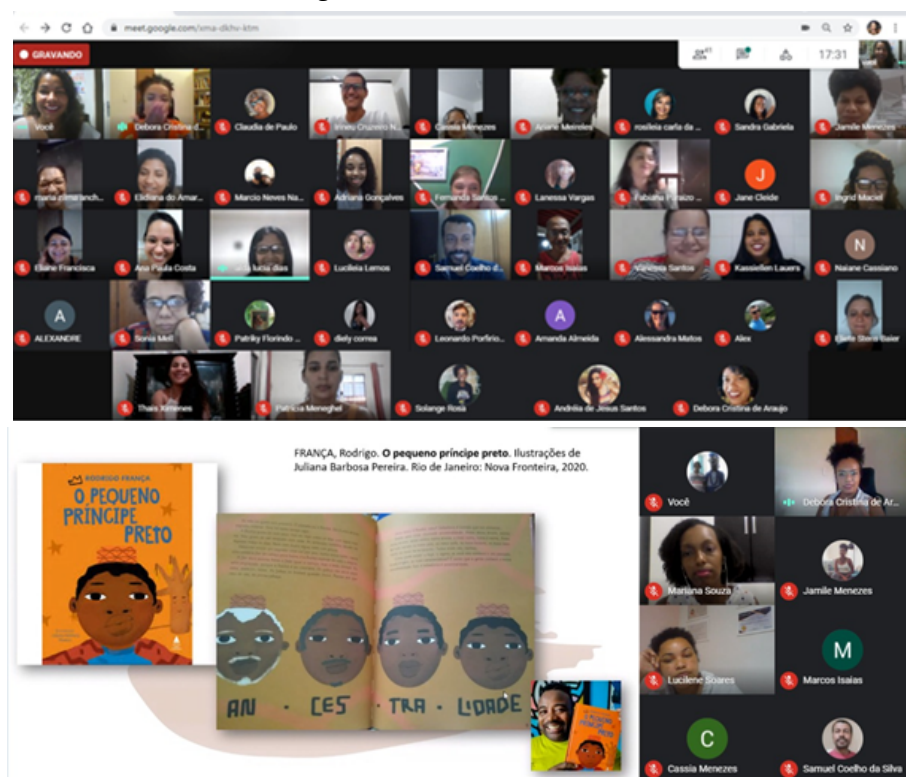
### **As ações virtuais**

Ao percebermos que o agravamento da pandemia impediria a realização de muitas das ações do projeto de modo presencial, uma das primeiras grandes decisões foi a de realizar o curso de formação para a equipe da



escola. Durante o primeiro semestre de 2021, o curso, que tem nome homônimo ao do projeto, envolveu 10 encontros síncronos e atividades assíncronas para docentes da escola parceira e outras convidadas pela Secretaria Municipal de Educação da Serra. Os encontros síncronos ocorreram (na plataforma *Google Meet*) de modo intensivo (entre os meses de março e abril) devido ao calendário de atividades da escola parceira, que ainda estava trabalhando remotamente. Os meses subsequentes do primeiro semestre foram destinados à realização de atividades assíncronas.

Figura 2 - Momentos do curso



Fonte: Registros da autora

Como será possível notar em vários textos deste livro, o curso foi impactante na formação de cada cursista pois muitas pessoas acessaram pela primeira vez conhecimentos mais aprofundados sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), racismo na literatura infantil, mediação da



leitura literária e literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira. E esse momento foi determinante para as ações que ocorreram na escola durante o segundo semestre de 2021.

Mas, paralelamente a esse curso, outra importante ação foram as *lives*, intituladas *Àgbára òrò*<sup>11</sup>: *Ciclo de debates sobre educação das relações étnico-raciais e literatura infantil*. Foram quatro lives transmitidas pelo Canal Educa Serra (os links delas estão nas referências deste texto) e com certificação da Pró-Reitoria de Extensão da UFES. Esses eventos, que reuniram palestrantes de expressão nacional e/ou integrantes do projeto, tiveram mais de 3 mil visualizações em média e continuam disponíveis na internet para acesso.

Figura 3 - Cards de divulgação das *lives*



Fonte: Registros da autora

11 Em iorubá *Àgbára òrò* significa “o poder das palavras”.

Esse é um dos exemplos do impacto da pandemia: trata-se de uma ação que não estava prevista no projeto quando foi submetido, mas que, devido ao distanciamento social, foi possível realizar no ano de 2021.

Outro importante momento foi a entrega dos livros que compõem, a partir de 2021, o acervo da biblioteca da EMEF Antonio Vieira de Rezende. Foram mais de 200 títulos de literatura infantil e alguns livros de referência para o trabalho docente. Essa aquisição incrementou a biblioteca da escola que agora passa a ter um dos maiores (ou talvez o maior) acervos com a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira do país. Especialmente essa ação realça os impactos sociais do projeto, já que não somente as/os 900 estudantes matriculadas/os, mas toda a comunidade escolar (em uma região de população predominantemente negra) será beneficiada.

**Figura 4 - Imagem da entrega de parte do acervo**



Fonte: Joelma Rocha

**Figura 5 - Imagem da entrega de parte do acervo**



Fonte: Joelma Rocha

## **As ações na escola**

Ainda com o panorama da pandemia bastante agravado e sem a possibilidade de estarmos presencialmente na escola, no segundo semestre de 2021 convidamos o corpo docente da escola (que já havia participado do curso no primeiro semestre) a se engajar na realização de projetos de intervenção com suas próprias turmas, e tendo a supervisão da equipe do Projeto LitERêtura. Como será possível perceber neste livro, foram várias as professoras e professores que manifestaram interesse na continuidade das ações.

E concomitantemente a esses projetos de intervenção (que serão mais bem apresentados na última parte deste livro), outra ação realizada na escola ocorreu no mês de novembro de 2021: a pintura de muros da EMEF Antonio Vieira de Rezende, pela artista plástica Ione Reis, integrante do grupo LitERêtura.



Figura 6 - Imagens da pintura dos muros



Fonte: Daiana Rocha e Jakslaine Silva

Figura 7 - Imagens da pintura dos muros



Fonte: Sonia Dalva Pereira da Silva

Mas essa foi uma ação também de natureza coletiva pois pudemos contar com a participação de crianças da escola, que também ajudaram a pintar a identidade visual do grupo LitERÊtura. Essa proposta teve como sentido realçar o protagonismo das crianças. Além disso, integrantes do grupo<sup>12</sup> auxiliaram Ione Reis no acabamento e também na pintura de jogos de tabuleiro em formato aumentado no chão do pátio da escola.

## Os desdobramentos

É válido afirmar que muito dos impactos do Projeto LitERÊtura realizado junto à EMEF Antonio Vieira de Rezende serão observados também a longo prazo. Diretamente será um público enorme que acessará o acervo disponibilizado, bem como fará uso dos equipamentos adquiridos para a escola (como projetor multimídia e outros materiais). Mas o impacto também será para nós, como grupo de estudos e pesquisas e como pesquisadoras/es do campo da EREER e da literatura infantil.

Pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e uma dissertação de mestrado foram provenientes desse projeto, bem como apresentação em congresso internacional e produções de artigo/capítulo de livro, conforme demonstrarão os quadros a seguir. E são apenas os trabalhos realizados até o momento. No futuro novos estudos darão continuidade às ações do projeto.

**Quadro 1 - Pesquisas vinculadas ao Projeto LitERÊtura<sup>13</sup>**

NATUREZA	AUTORA	TÍTULO
Dissertação de mestrado PPGMPE/UFES	Sonia Dalva Pereira da Silva (2021)	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco: formação de professoras/es e mediação da leitura

12 Os agradecimentos vão para Amanda Almeida, Bruna Rodrigues, Jakslaine Silva, Joelma Rocha, Sarita Faustino e Sonia Dalva Pereira da Silva, além de Samuel Coelho e Hudson Ribeiro.

13 A maior parte desses trabalhos encontram-se disponíveis para leitura no link: [literatura.wordpress.com](http://literatura.wordpress.com). Os demais estão em fase de editoração.

Iniciação Científica PRPPG/UFES	Amanda Ribeiro de Almeida (2021)	Análise Crítica do Discurso nos materiais do PNLD LITERÁRIO: o lugar das relações étnico-raciais nos acervos escolares
Iniciação Científica PRPPG/UFES	Daniela Santos Alacrino (2021)	Literatura negro-brasileira: representações de famílias negras em narrativas literárias
Trabalho de Conclusão de Curso DLL/UFES	Amanda Ribeiro de Almeida (2021)	Análise Crítica do Discurso nos materiais do PNLD Literário: relações étnico-raciais e a literatura na escola
Trabalho de Conclusão de Curso DLL/UFES	Daniela Santos Alacrino (2021)	Afetividade e famílias negras na literatura infantil
Capítulo de livro INSPRE	Débora Cristina de Araujo; Ariane Celestino Meireles; Joelma S. Rocha Trancoso; Lucilene Aparecida Soares (2021)	Projeto de Pesquisa Aplicada LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira
Artigo Revista da ABPN	Débora Cristina de Araujo; Sonia Dalva Pereira da Silva; Daniela Santos Alacrino; Amanda Ribeiro de Almeida (2021)	Formação docente e literatura infantil: intervenções e pesquisas do LitERÊtura

Fonte: Organização da autora

**Quadro 2 - Trabalhos decorrentes do Projeto LitERÊtura que foram apresentados no II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil e I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil da UERJ**

AUTORAS	TÍTULO
Amanda Ribeiro de Almeida e Débora Cristina de Araujo	Análise crítica do discurso nos materiais do PNLD literário: relações étnico-raciais e a literatura na escola

Daniela Santos Alacrino e Débora Cristina de Araujo	Diálogos afrodiaspóricos entre literatura infantil e o espírito da intimidade: famílias negras e a construção de afeto
Jamile Menezes da Silva e Débora Cristina de Araujo	A produção literária capixaba: autoras negras de literatura infantojuvenil
Rosângela Pereira dos Santos e Débora Cristina de Araujo	A literatura na educação infantil: fortalecimento da identidade de crianças negras?
Sonia Dalva Pereira da Silva e Débora Cristina de Araujo	Ações formativas em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira

Fonte: Organização da autora

Além dessas reverberações, por fim destaco uma ação que culminará com o lançamento deste livro: o minidocumentário *LitERÊtura: um banquete literário*. É uma produção, em parceria com a cineasta Daiana Rocha<sup>14</sup>, que reúne depoimentos de participantes do projeto e da equipe de coordenação, bem como imagens produzidas no período da pintura dos muros da escola.

**Figura 8 - Filmagem do depoimento do professor Marcos Isaías**



Fonte: Acervo da autora

14 Mais informações sobre Daiana Rocha podem ser encontradas em: <https://prosas.com.br/empreendedores/16309>. Acesso em: 22 mar. 2022.



## Os próximos passos

Como um grupo ainda muito jovem (temos apenas cinco anos de existência), o principal desejo é de continuarmos sonhando coletivamente e alcançando novos espaços para levar a mais pessoas os princípios de infâncias plurais, educação antirracista e valorização da cultura africana e afro-brasileira por meio da literatura. E nisso se inclui o sonho de construirmos uma brinquedoteca e uma biblioteca fixa, com previsão de empréstimo de livros do nosso acervo.

Mas tudo isso só será possível se nos mantivermos firmes diante dos desafios e das encruzilhadas que abrem novos caminhos e requerem de nós criatividade, alegria e resistência. Por isso peço diariamente à *Oya*<sup>15</sup> que nunca nos falte o espírito *erê* em cada uma e cada um de nós.

Pensando em como encerrar este texto, lembrei-me de um provérbio nigeriano que diz muito sobre tudo que vivenciamos e que ainda vem pela frente: “Se quiser saber o final, preste atenção no começo”. Que nunca esqueçamos cada passo dado pelas/os ancestrais que lutaram para que hoje pudéssemos concretizar esses sonhos e os vindouros. Prestemos atenção a tudo que nos rodeia para nunca perdermos o foco de onde queremos chegar. E queremos o mundo todo!

Axé!

## Referências

ALACRINO, Daniela Santos. **Afetividade e famílias negras na literatura infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Português). Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

ALACRINO, Daniela Santos. Literatura negro-brasileira: representações de famílias negras em narrativas literárias. **Anais...** Jornada de Iniciação Científica da UFES, v. 12, Vitória: PRPPG, 2021.

---

15 Deusa do panteão iorubano que rege meus passos e meu *ori* (cabeça).

ALACRINO, Daniela dos Santos; ARAUJO, Débora Cristina de. Diálogos afrodiapóricos entre literatura infantil e o espírito da intimidade: famílias negras e a construção de afeto. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (orgs.). **Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil**: questões e temáticas de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021, p. 45.

ALMEIDA, Amanda Ribeiro de. Análise Crítica do Discurso nos materiais do PNLD Literário: o lugar das relações étnico-raciais nos acervos escolares. **Anais...** Jornada de Iniciação Científica da UFES. v. 12, Vitória: PRPPG, 2021.

ALMEIDA, Amanda Ribeiro de. **Análise Crítica do Discurso nos materiais do PNLD Literário**: relações étnico-raciais e a literatura na escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Português). Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

ALMEIDA, Amanda Ribeiro de; ARAUJO, Débora Cristina de. Análise crítica do discurso nos materiais do PNLD literário: relações étnico-raciais e a literatura na escola. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (orgs.). **Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil**: questões e temáticas de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021, p. 43.

ARAUJO, Débora Oyayomi C.; SILVA, Paulo Vinicius B. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012, p. 194-220.

ARAUJO, Débora Cristina *et al.* Formação docente e literatura infantil: intervenções e pesquisas do LitERÊtura. **Revista da ABPN**. No prelo.

ARAUJO, Débora Cristina *et al.* Projeto de Pesquisa Aplicada LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira. *In*: SANTOS, Neli Edite dos (Org.). **Por uma educação antirracista**: reflexões, afetos e experiências. No prelo.

CEERT. **Edital Equidade Racial na Educação Básica**: pesquisa aplicada e artigos científicos, 2020. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/regulamento.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

DEBUS, Elaine. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, Eliane; OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; TRANCOSSO, Joelma dos Santos Rocha. **Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira**. [Live]. CANAL EDUCA SERRA. Secretaria Municipal de Educação de Serra, 19 mai. 2021. 1 vídeo YouTube. (2h07m11s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NAcxI8HPZdQ&t=2s>. Acesso em 21 jun 2021.

DIAS, Lucimar Rosa; GOMES, Nilma Lino; ARAUJO, Débora Cristina de. **A escrita literária: autoras negras de literatura infantil**. [Live]. CANAL EDUCA SERRA. Secretaria Municipal de Educação de Serra, 17 jun. 2021. 1 vídeo YouTube. (1h55m03s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQAokzhici0>. Acesso em 16 mar 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; PAIVA, Jacyara; ARAUJO, Eduardo da Silva. **Letramento racial crítico**: perspectivas para a educação básica. [Live]. CANAL EDUCA SERRA. Secretaria Municipal de Educação de Serra, 20 abr. 2021. 1 vídeo YouTube. (1h59m07s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X-Yr3rqtEqk>. Acesso em 16 mar 2022.

GONÇALVES, Lucileia Lemos *et al.* **O projeto LitERÊtura**: processos formativos. [Live]. CANAL EDUCA SERRA. Secretaria Municipal de Educação de Serra, 7 jul. 2021. 1 vídeo YouTube. (1h59m39s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mOKK3EjTQo&t=388s>. Acesso em 16 mar 2022.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

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

SANTOS, Rosângela Pereira dos; ARAUJO, Débora Cristina de. A literatura na educação infantil: fortalecimento da identidade de crianças negras? *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (orgs.). **Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil**: questões e temáticas de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021, p. 113.

SEIXAS, Raul. Prelúdio. *In*: **Gita**. São Paulo: Philips Records, 1974.

SILVA, Jamile Menezes da; ARAUJO, Débora Cristina de. A produção literária capixaba: autoras negras de literatura infantojuvenil. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (orgs.). **Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil**: questões e temáticas de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021, p. 113.

SILVA, Sonia Dalva Pereira da. **Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em foco**: formação de professoras/es e mediação da leitura. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

SILVA, Sonia Dalva Pereira da; ARAUJO, Débora Cristina de. Ações formativas em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (orgs.). **Caderno de Programação e Resumos do II ENLIJ / I CILIJ II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil, I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil**: questões e temáticas de ontem e de hoje. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021, p. 58.

## COMPOSSIBILIDADES DO PROJETO LITERÊTURA: VIVÊNCIAS DE TUTORIA, PARTILHA E APRENDIZAGEM

*Joelma dos Santos Rocha Trancoso*

Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade.

Azoilda Loretto da Trindade (2006, p. 102)

### **Primeiras palavras**

O convite para esta escrita me acometeu como a possibilidade de uma catarse de sentimentos, memórias de afetos e aprendizagens, que só foram possíveis graças à participação junto ao Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*. Por esse motivo, peço-lhes licença para redigir este texto em primeira pessoa, não por achar que os sentidos aqui expostos não são compartilhados pelo coletivo, mas sim por compreender a singularidade de uma aprendente imersa numa trama complexa de possibilidades/vivências tão plurais em um único contexto. Assim, compartilho minha produção de sentidos enquanto gestora, mas também enquanto “vivenciadora orgânica” do projeto, por ter atuado como tutora e docente.

### **Do possível**

A enredada trajetória que se fez neste projeto perpassou por diferentes momentos que se deslocam desde 2020, ano em que eu ainda ocupava o cargo de gestora da Coordenação de Estudos Étnico-Raciais na Secretaria Municipal de Educação da Serra (CEER/SEDU/SERRA). O recebimento de um e-mail que tinha como possibilidade a parceria com o *LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, li-*

*teratura infantil e demais produtos culturais para as infâncias*, com o objetivo de desenvolver formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira em uma escola de ensino fundamental, foi por nós abraçado com muito entusiasmo.

Tal sentimento não foi sem motivos. Há de saber que em 2019, segundo dados do IBGE, o município da Serra possuía 517.510 mil habitantes em seu território, ocupando a 21ª posição de município mais populoso do país. A composição histórica de povos distribuídos em sua extensão territorial é bastante rica e diversa, tendo grandes feitos realizados pela população negra, expressos na cultura local, mas infelizmente minorizada em sua história. O processo histórico-cultural, relacionado à população indígena, africana e afrodescendentes da Serra, nos revela que as disparidades sociais e o racismo, que perpetuam nos tempos atuais, tiveram origem em um processo colonizador arbitrário, escravocrata. Motivo este que reforça a necessidade de compreendermos profundamente as constituições afro-brasileiras e indígenas, trabalhando essa temática com resiliência no cotidiano educacional.

Os dados do quantitativo de população negra no município supracitado desaguam e se refletem no número de estudantes matriculados/as na rede. Em 2019<sup>1</sup>, a Serra ocupava, e ainda ocupa, o lugar de maior rede municipal de educação do estado do Espírito Santo, com um total de 66.815 mil educandos/as matriculados/as, distribuídos/as entre educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Destes/as, 68,7% se autodeclararam negros/as (pretos/as ou pardos/as), o que coloca em evidência a necessidade urgente de trabalhar a educação das relações étnico-raciais.

A CEER/SERRA é responsável pela implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. Também pauta a Lei n. 12.888/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

---

1 Dados de 2019 da Gerência de Assessoramento e Controle de Fluxos Escolares GEAF/SEDU/SERRA.

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), Parecer CNE/CP n. 03/2004 e da Resolução n. CNE/CP 01/2004. Destaca-se que uma das competências da CEER é promover formação continuada para os/as profissionais da educação da rede municipal, de forma sistemática e regular, construindo parcerias que possam contribuir com conhecimentos sobre a temática da cultura afro-brasileira e indígena e para o desenvolvimento de uma educação equânime e antirracista.

A proposta de parceria com o LitERÊtura supriria de forma muito qualificada os estudos referentes à educação das relações étnico-raciais no contexto local da EMEF Antonio Vieira de Rezende, majoritariamente constituído por estudantes negros/as, como também reverbera no contexto municipal de quase 3/4 da população descendentes da diáspora africana.

Como gestora e professora negra desta municipalidade, a possibilidade da efetivação da parceria entre LitERÊtura e CEER surgiu como um prelúdio de total apropriação formativa e prática, por meio da literatura, das questões que rondam e adentram a Lei n. 10.639/2003, de forma nunca vivenciada e oferecida pela secretaria de educação. Assim, o movimento naquele tempo passado de 2020 foi a incessante busca de tentar garantir esse possível presente chamado Projeto de Pesquisa Aplicada LitERÊtura.

## **Das possibilidades**

O projeto em parceria com o grupo LitERÊtura só foi efetivamente iniciado a partir da gestão da CEER de 2021, por meio do entendimento e comprometimento da coordenadora Juliana Lucas em dar continuidade às ações do setor. O cenário impositivo advindo do contexto pandêmico inviabilizou que a execução começasse no ano anterior. Assim, limitaram-se algumas práticas, mas não a nossa vontade e disposição de fazer acontecer.

A escola que acolheu a indicação do projeto, a EMEF Antonio Vieira de Rezende, abriu suas portas para o diálogo de proposições coletivas.

Nada imposto ou verticalizado, muito pelo contrário, foi assumido o compromisso da circularidade de um fazer conjunto. Desse modo, desde a primeira reunião em equipe, ainda em 2020, até a efetiva ação junto com os profissionais da escola e educandos/as, já em 2021, as ações foram tangenciadas com muito respeito e afeto.

Cientes da complexidade de materializar um projeto em um contexto de insegurança sanitária, caminhamos e recuamos em vários momentos, estratégia necessária para pensar e repensar nossas ações diante de todos os desafios. Apesar dessa problemática, olhando para trás e avaliando tudo que foi realizado, percebi que a caminhada foi intensa e potente, digna de boas memórias.

Inúmeras foram as atuações do projeto já citadas e que também serão comentadas nos diversos textos desta obra, no entanto gostaria de compartilhar as que me atravessaram diretamente, me provocando e me deslocando no sentido e na ação, a saber: tutoria e docência de formação de professores; tutoria e acompanhamento de projeto desenvolvido pelos professores; participação de comitê gestor e planejamento de tutoria.

## **Tutoria e docência na formação continuada**

No ano de 2021, a EMEF Antonio Vieira de Rezende teve o privilégio de realizar e conciliar um curso de formação do projeto (de 116 horas) aos estudos de progressão do corpo docente da escola que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa maneira, a formação pôde ser realizada dentro do horário de trabalho, permitindo assim a participação de todos/as os/as profissionais da escola no turno vespertino. Tal prática se insere de forma inédita no município da Serra e só foi possível por conta do contexto pandêmico com aulas remotas.

Os encontros síncronos do curso ocorreram entre março a abril/2021, ocorria semanalmente às quintas e sextas-feiras, e, os meses seguintes do primeiro semestre, foram dedicados às atividades assíncronas. Nos primeiros dois encontros, pude prestigiar, enquanto representante da CEER. O início de participação como tutora só ocorreu a partir do terceiro encontro. O convite foi recebido com satisfação, frente à admiração que ti-



nha pelas pessoas diretamente envolvidas, mas também o recebi com um desafio, tendo em vista a competência das minhas pares, hoje amigas, também tutoras do projeto: Ariane Meireles e Lucilene Soares.

A dificuldade se estendeu mais ainda com a tentativa intencional de manutenção de vínculos com meus/minhas colegas de trabalho (docentes da EMEF) em ambiente virtual, fazendo jus à característica amorosa do projeto. Em tempos de pandemia, com muita sobrecarga de trabalho e horas a finco em frente ao computador, as relações *on-line* tornavam-se uma barreira para a nossa ação.

Para atendimento do curso, nós, tutoras, subdividimos os/as cursistas em três grupos de mais ou menos 13 pessoas para cada tutora. Nesse grupo reduzido, acompanhávamos as atividades inseridas na plataforma de sala de aula virtual e tirávamos as dúvidas via *WhatsApp*. E, por mais distanciamento que as tecnologias proporcionassem, a alegria dos nossos encontros síncronos era muito presente, nos fazendo perceber a potência da amorosidade.

Dessa experiência, aprendi a aprender na construção da própria tutoria. E digo não somente sobre a apropriação das ferramentas tecnológicas necessárias para o bom andamento do percurso, mas também em relação à sensibilidade frente ao outro, em que ambos caminhávamos no processo formativo do LitERÊtura e de construção humana.

### **Tutoria do projeto desenvolvido por docentes do 4º ano**

Ao final da primeira etapa formativa, o corpo docente da EMEF Antonio Vieira de Rezende foi convidado, de forma voluntária, a desenvolver ações em suas respectivas turmas que chamamos de “projetos de intervenção”. Tive a honra de colaborar junto com a equipe dos 4ºs anos, com o professor Manu Patriky e professora Rosileia Carla.

A prévia do projeto apresentado pela dupla me parecia mais como um recebimento de um presente. Intitulado *Entre espaços e memórias: (Re) construção de uma identidade negra*, o projeto trazia o desejo de “esperançar”, de Paulo Freire (2004), entre a intenção e ação em prol de

uma educação antirracista.

Dessa relação de tutoria eram compartilhadas perspectivas, sonhos e angústias de um professor e uma professora que vivenciavam a realidade do “chão da escola” com propriedade tanto das questões raciais, quanto sociais. A militância arraigada do professor Patrick e a experiência da professora Rosileia na área da Assistência Social deram o tom do projeto.

Da análise crítica do desenvolvimento do projeto, percebo a mudança e consciência racial dos/as educandos/as, ainda em andamento, compreendendo que apesar da rica caminhada ainda se faz em processo, mas, para além disso, também é nítida a transformação da dupla de docentes que, em alguns momentos, compartilhavam vivências do projeto em lágrimas, demonstrando o empenho e a importância dessa ação no âmbito profissional e pessoal. Dessa oportunidade, compreendi a potência da troca de experiências, do diálogo, da ação e reflexão de pessoas comprometidas.

### **Participação do comitê gestor e planejamento de tutoria**

A participação no comitê gestor e da tutoria, assim como no restante do projeto, vai além da contribuição individual. Nesse espaço também foi ocupada a função de ponte entre as ações do projeto LitERÊtura e a CEER/SEDU/SERRA. Essa estratégia possibilita a interação entre as ações, facilidade de aquisição de dados para organização, apoio e celeridade das propostas para o município e a escola. As reuniões ocorriam de forma sistemática com todos/as os/as participantes para tratar de assuntos gerais do projeto. Uma das características desse comitê gestor estava em sua pluralidade, pessoas de diversas áreas de formação, de diferentes espaços geográficos do estado e do Brasil que proporcionaram muita riqueza em suas percepções para o bom andamento do projeto.

Além desse grupo geral, tive a felicidade de composição de planejamento com o grupo de tutoria formado por mulheres pesquisadoras pelas quais nutro profunda admiração pessoal e profissional. A professora

Ariane Meireles e a professora Débora Araujo já eram minhas referências na luta antirracista há bastante tempo e, juntar-se a elas nesse movimento, não era algo passível de ser recusado, muito pelo contrário, era um sonho compor com mulheres tão potentes. Somada a essa alegria, devido à quebra das barreiras geográficas como efeito colateral da comunicação virtual que a pandemia nos impôs, tive o prazer de conhecer a professora, artista, poetiza e tantas outras ocupações, a curitibana Lucilene Soares, que tanto me ensinou nesse processo.

Nossos encontros, por conta das demandas urgentes e flutuantes do projeto, eram bem mais frequentes e que bom que funcionava assim. O grupo de tutoria, mesmo com as constantes e, por vezes, pesadas demandas, era um espaço de acolhimento, partilha e aprendizagem. Apesar do cansaço nítido de longas reuniões, a conversa sempre se estendia para atenção e preocupação entre si, para além das questões de trabalho. A afetividade de Débora, a sabedoria de Ariane e a alegria e otimismo da Lucilene estavam sempre presentes e, a mim, só restava contemplar e aproveitar cada minuto. Nesse sentido, só me resta agradecer pela oportunidade dessa composição que proporcionou tanto conhecimento em relação à literatura infantil e juvenil de temática africana, mas também pelo presente de conviver com pessoas tão especiais que dispõem da amorosidade enquanto força motriz das relações.

### **Para não finalizar**

Intencionalmente este tópico encerra o texto com o desejo de continuidade. Portanto, aqui proponho findar com algumas considerações sobre o projeto, mas não encerrar sua produção de sentidos. A formação e os projetos de intervenção realizados por todos os grupos continuam reverberando nos espaços-tempos da EMEF Antonio Vieira de Rezende, como também em outras escolas do município da Serra, pelo efeito multiplicador de seus/as participantes.

Pensar a literatura como meio potencializador de uma luta antirracista em diálogo com a educação literária, prazerosa e lúdica para os/as estu-

dantes foi a base central das ações que contemplaram a demanda legal da Lei n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, bem como parte dos atributos da própria CEER. A educação municipal da Serra ganhou muito com essa parceria. Muitas sementinhas foram semeadas e o LitERÊtura deixa um legado com solo fértil para co-criações pedagógicas em prol de uma sociedade racialmente equânime.

O processo de construção desta linda trajetória ocorreu com alicerces no afeto e no acolhimento uns/umas com os/as outros/as, sejam integrantes do LitERÊtura, profissionais da educação ou estudantes. Azoilda Loretto da Trindade (2006, p. 102) descreve a importância desse movimento entendendo que a “[...] afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar”. Dessa forma, compreendemos a riqueza e a potência dos muitos possíveis, proporcionados por esse projeto, que nos balançou e provocou, sendo quase impossível não sair afetado/a pela sua amorosidade.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 101-112.

## SOBRE ENCANTAMENTOS E AUDÁCIAS

Ariane Celestino Meireles

A experiência de acompanhar o percurso de um professor e algumas professoras no desenvolvimento de ações do projeto de pesquisa *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira* revelou várias emoções e certas habilidades que me aproximaram do que Carolina Maria de Jesus relata na sua obra *Casa de Alvenaria*. A autora, reconhecida como doutora *honoris causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, revela: “Falavam que eu tenho sorte. Eu disse-lhes que tenho audácia” (JESUS, 2021, p. 9).

Sobre as emoções, posso afirmar que o antagonismo preponderou, porque teve apreensão e medo traduzidos em indagações como: “Será que vai dar certo? As/os profissionais da escola vão aderir ao projeto? Atenderão ao chamado da educação antirracista? Gostam de trabalhar a partir da literatura?” Mas ao mesmo tempo soprava uma brisa suave que varria tudo e surgiam afirmações confortantes: “Que projeto lindo! Impossível não se apaixonar por temática tão sedutora! A formação está tão bem cuidada, vai ser sucesso! Que lindo será o momento de entregar os livros à escola! Quero estar perto para ver os olhinhos das crianças brilharem ao se perceberem representadas nas obras literárias!”.

Antagonismo dos bons, tipo estreia de artista que sente palpitação forte antes de entrar em cena e depois é só prazer. Assim foi. Verdadeira estreia, porque o público era desconhecido, mas a caminhada na educação antirracista, bastante sólida. Resultado: ponto! As professoras e professores da EMEF Antonio Vieira de Rezende aderiram com amor e empenho ao projeto e tudo fluiu, especialmente porque a equipe de tutoria, de coordenação, de gestão e integrantes do Grupo LitERÊtura estavam numa sintonia fina, com disposição de “enxergar o copo meio cheio”<sup>1</sup>, sem deixar de

---

<sup>1</sup> Enxergar o copo meio cheio é uma metáfora que expressa otimismo, em oposição à ideia do copo meio vazio.

realizar as avaliações críticas necessárias para fazer um trabalho comprometido com a educação antirracista.

Mas... por que há audácia na proposta de desenvolver um projeto com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira numa escola? Várias são as respostas para essa questão. Uma delas é a dificuldade em propor um curso de formação num contexto de pandemia para profissionais de determinada escola com a qual não havia grande aproximação, apenas algumas pistas de que seria um espaço ideal para ousar com a literatura e outras artes dela desdobradas. Dentre as pistas de que daria certo estava a localização da escola: um bairro da periferia do município de Serra/ES com grande número de crianças pretas que poderiam se encantar com as incríveis obras literárias que estavam prestes a chegar na escola. Mais um ponto! Isso deu mesmo muito certo. As crianças se encantaram com as obras diversas e volume tão grande que ficou até difícil escolher o que ler primeiro. Foram mais de 200 livros novinhos em folha, alguns inclusive publicados em 2021, sem contar com diversos outros de autoria brasileira e africana.

E talvez a escolha do que ler primeiro tenha sido um dos grandes desafios do projeto no contexto de pandemia: tocar os livros, sentir o cheiro das páginas viradas e o encantamento com as ilustrações e textos escritos foram ações vetadas inicialmente, considerando as medidas de biossegurança determinadas pelos órgãos de saúde pública brasileira devido à Covid-19. Os livros eram apresentados pelas professoras e professores, mas não podiam circular de mão em mão, não podiam ser tocados. Contudo esse desafio foi sendo superado pouco a pouco pelo conjunto de docentes e corpo técnico da escola, que usou as tecnologias digitais e muita criatividade para fazer de cada obra um mundo de possibilidades de exploração. Mais um ponto! Ainda que este fator tenha limitado o número de livros a ser conhecido pelas professoras, professores e crianças no ano 2021. No entanto, a certeza de desfrutar de cada obra da biblioteca infantil e juvenil (provavelmente) mais preta do Espírito Santo está garantida para o ano 2022 e os seguintes anos. Audácia? Talvez, assegurada com a convicção de que ações realizadas com

muito afeto, responsabilidade e respeito pelas pessoas possuem a fórmula perfeita para o encantamento acontecer.

Encantamento parece ser mesmo uma expressão que permeou o projeto a todo tempo; também aí entram as habilidades mencionadas linhas atrás. Foi bonito ver e acompanhar, na condição de tutora, a intensa demonstração de solidariedade entre as/os profissionais da escola: além das que eram expertas nas tecnologias digitais, haviam outras/os expressivas/os na música, poesia, pintura, desenho, dança e outras artes e que se disponibilizaram para contribuir com as suas maiores habilidades. E, dessa maneira, com muita ginga, solidariedade, confiança nas/nos pares e seriedade nas ações conjuntas, as ações foram concretizadas de modo prazeroso.

Bem... de audácia, sorte, temores e alívios minha atuação como tutora está repleta. Se os pontos até aqui registrados fossem expressos em números, poderia dar nota 10 à incrível experiência da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira numa escola pública de ensino fundamental num recanto do Espírito Santo.

Nas próximas linhas relato as especificidades dos projetos que tive a honra de acompanhar mais de perto. Ainda que tenham sido concebidos por pessoas diferentes, o desenvolvimento fez com que houvesse tanta congruência entre cada um que parecia, ao final, tratar-se de um só trabalho. Sigamos.

## **O trabalho de tutoria**

A tutoria no Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura – formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira* se desenvolveu em algumas etapas e prescindiu de delicada organização da equipe. Entre três tutoras, acompanhamos o caminhar de diversas/os cursistas distribuídas/os entre profissionais da educação do município de Serra/ES (especialmente da EMEF Antonio Vieira de Rezende) e convidadas/os de outros municípios. Dentre as atividades desenvolvidas, destaco: o acompanhamento nos encontros síncronos do curso que levou o mesmo nome do projeto; orientação e correção das atividades assíncronas na plataforma google; acompanhamento e tutoria nos projetos de intervenção com estudantes na escola.

Cada uma das três tutoras acompanhou alguns projetos de intervenção que foram realizados em grupo em sua maioria. Nas próximas linhas resumo as atividades desenvolvidas nesta etapa e apresento algumas reflexões que considero pertinentes para contribuir no caminho rumo à educação antirracista.

## **Desafios, dribles e ginga para fazer valer a história e cultura africanas**

Mencionei anteriormente que acompanhei o desenvolvimento do trabalho de um professor e algumas professoras. Vou iniciar aqui pelo singular e depois expandir, que é um jeito que considero bonito de apreciar escritas e outras artes.

O único homem do meu grupo é o professor Marcos Isaías. A área do conhecimento que atua: Artes. As turmas com quem trabalhou: 1º ao 4º ano. O título do projeto por ele desenvolvido: *Safári - um mergulho na fauna africana*. O objetivo principal do projeto: Trabalhar as artes cênicas e visuais utilizando a temática da fauna africana.

O professor apresenta-se como um brincante. Atua ativamente em grupo de Folia de Reis e tem em seu currículo diversas atuações em grupos culturais de teatro e dança. Talvez por isso o seu projeto tenha sido tão movimentado, divertido e instigador. O professor precisou usar seu espírito de artista e atuou com leveza no desafio que enfrentou logo no início da intervenção com as crianças. Quando do momento de concepção do seu projeto, Marcos começou a desenvolver atividades com uma música a qual possui no refrão a palavra *axé*<sup>2</sup> e, por isso, recebeu aconselhamentos de colegas de trabalho para suprimir atividades com a música por perceberem uma conotação afroreligiosa na palavra. Alertaram que, por preconceito, as famílias das crianças poderiam não aprovar a participação delas nas atividades.

Abro um espaço, neste relato, para apresentar o sentido da palavra *axé* nos termos da pesquisadora Camila Machado de Lima (2020, p. 195),

---

2 Axé, palavra iorubá que significa força, energia vital. É um dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros concebidos pela professora Azoilda Loretto da Trindade.



inspirada em Azoilda Loretto da Trindade, *intelectual dos afetos*:

Nas culturas de matrizes africanas o axé, a energia vital, é a potência de vida capaz de manter o equilíbrio da vida e a interligação entre os seres vivos. Trindade traz a palavra axé como possibilidade de articulação com a infância das crianças, entendendo-as como seres sagrados, repletos de energia vital. A autora acredita que a escola possa ser um dos ambientes de fortalecimento do axé, a partir dos encontros e dos afetos gerados entre as crianças, as famílias e os profissionais que constituem este lugar. O axé pode estar no contato carinhoso entre as pessoas, no cuidado, nos gestos que promovem integração, nas brincadeiras, na sensibilidade e valorização dos sentimentos e emoções (LIMA, 2020, p. 195).

O brincante-professor Marcos, ao propor a musicalidade, a brincadeira, a dança e os sorrisos, buscou proporcionar o contato carinhoso que o axé reverbera. O alerta das colegas para que retirasse a música do seu planejamento esmoreceu, a princípio, a vitalidade já estabelecida na relação com as crianças. Também provocou reflexões sobre o racismo religioso no ambiente escolar, que atinge não apenas as pessoas pertencentes às religiões de matrizes africanas, como demonstram as pesquisas de Stela Caputo (2015) e Anderson Oliva (2019), mas também se expande para qualquer pessoa que aprecie traços da cultura negra (uso de adornos, música, vestimentas) e/ou expressões culturais de matriz africana na escola (como as danças afro, capoeira e literatura com temática africana, por exemplo). Trata-se de derivações do racismo estrutural que se manifestam na instituição escolar e definem o currículo, organizando hierarquias entre o que é permitido e o que deve ser vetado na escola, além de negar as desigualdades raciais e privilégios da branquidade. Essas reflexões nos instigam a considerar que o racismo religioso:

[...] se manifesta na escola de modo a impedir ou dificultar a implementação da Lei 10.639/03 e o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Assim, ainda na ausência de pessoas adeptas das religiões de matriz africana,

o racismo religioso se manifesta na escola. A África, as pessoas africanas e afro-brasileiras, a literatura, indumentária, tambores, berimbaus ou qualquer traço simbólico de negritude na escola muitas vezes recebem rejeição por serem relacionadas ao perigo, ao mal, ao pecado (MEIRELES, 2020, p. 424).

No entanto, com ginga, sabedoria e muito *axé*, o professor relata a indignação com a situação e decide alterar seu projeto inicial para destacar os animais da fauna africana, considerando ser esta uma possibilidade de introduzir a África no universo de interesse das crianças sem levantar maiores questões polêmicas, segundo suas reflexões.

O novo trabalho do professor Marcos sobre a fauna africana teve como ponto inicial a leitura das obras *Bojabi, a árvore mágica*, de autoria de Dianne Hofmeyr (2013), e *Sua majestade, o elefante: contos africanos*, de Luciana Savaget (2006). A partir desses livros, ele realizou a leitura com todas as turmas e a construção de réplicas de animais a partir de desenhos, pinturas e produção das peças com materiais como papelão, cola e tinta. Além disso, criou uma instalação que foi exposta na área externa da escola como culminância do projeto, sendo esta uma das etapas do seu trabalho, que previa encenação teatral e coreográfica. Apenas essas duas últimas atividades não foram realizadas devido ao tempo. Algumas questões a seguir também são relevantes para reflexão neste processo.

Todas essas ações ocorreram no segundo semestre de 2021, quando, inicialmente, as crianças da escola ainda estavam retornando às atividades presenciais, mas por meio de revezamento semanal, a saber: a cada semana, metade da turma tinha aula presencial e a outra metade recebia aula por meio remoto. Desse modo, as atividades presenciais que demandavam a construção das esculturas dos animais, por exemplo, eram executadas com o dobro do tempo. Tal situação apresentou vantagem e desvantagem: a vantagem foi uma perspectiva positiva o trabalho mais individualizado por conta do número reduzido de crianças em sala de aula; a desvantagem foi justamente o amplo tempo investido no processo de produção das obras.

As crianças selecionaram alguns animais da fauna africana para construir suas peças, especialmente o elefante e a girafa. O professor Marcos recebeu uma girafa de papelão como peça inspiradora para a construção das demais e as crianças mostraram-se muito interessadas na produção. Foram estimuladas a coletar e levar para a escola caixas de leite vazias e higienizadas para confeccionarem os animais.

Acompanhei o trabalho do professor em encontros quinzenais de modo remoto e realizei encontros presenciais com visitas à escola. Nessas oportunidades, tive o prazer de ver a execução de ações pelas crianças que, empolgadas, gostavam de apresentar seus desenhos, pinturas e esculturas. Tanto as imagens por fotografia registradas pelo professor quanto as suas narrativas nas reuniões de tutoria evidenciaram bastante empenho no desenvolvimento do projeto.

Sobre esse lindo trabalho, importa destacar algumas observações relevantes na avaliação de sua execução:

- No período de acompanhamento, houve algumas dificuldades de contato com o professor, que demorava em responder mensagens ou não atendia aos telefonemas com frequência. Disso, resulta, para mim, a sensação de que mais aproximação com a tutoria poderia ter proporcionado melhor desenvolvimento das ações, especialmente na concepção do trabalho. Considero que valorizar a fauna africana é uma ação relevante para apresentar um aspecto do continente, no entanto, a ênfase a esta única dimensão pode reforçar o imaginário de África como representação da vida selvagem, predominante no pensamento brasileiro. Assim, avalio que a problematização dos preconceitos sobre a África poderia ter sido mais explorada e a realidade tecnológica, filosófica, cultural e científica africanas, destacadas no desenvolver do projeto.
- O professor Marcos mostrou-se um grande colaborador no trabalho de outras professoras e esta atitude favoreceu, por um lado, seu entrosamento no coletivo de docentes e, por ou-

tro lado, a valorização dos trabalhos das demais colegas que contaram de fato com a sua boa vontade, talento e sentido de coletividade.

Sobre o trabalho das demais colegas aqui mencionadas, tratamos na próxima seção.

## **Os encantos do trabalho em cooperação**

As professoras Ingrid Maciel da Silva, Jéssica Batista, Kassiellen de Paula Lauers, Alda Lúcia Dias Luz Cunha e Eliane Francisca dos Santos compuseram o grupo de docentes cujo a maioria atuou como regente, no ano de 2021, nas turmas de 2º ano da escola. O projeto *Histórias - contos e encantos* elencou alguns objetivos importantes, dentre os quais destaque:

- Fazer com que as crianças reconheçam a si mesmas na literatura de forma positiva e assim levá-las a valorizar a própria história;
- Fortalecer a autoestima das alunas em especial e inspirá-las sobre a liberdade de meninas negras, demonstrando que elas podem chegar em lugares que não pensavam que poderiam ocupar;
- Promover o conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e sua importância na construção histórica e cultural brasileira;
- Incentivar a desconstrução, por meio da literatura, das análises e dos questionamentos, de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, além de enfrentar o mito da democracia racial, que tanto mal faz aos grupos negro e branco;
- Conectar os objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos/as alunos/as, valorizando a sua cultura;
- Propiciar a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte,

por meio da literatura, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- Desenvolver o hábito da leitura pelo simples prazer de ler, proporcionando a experiência de vivenciar épocas e fatos que marcaram a história e a vida das personagens, estimulando assim a imaginação, dentre outros atributos.

Inicialmente o grupo de professoras pretendia desenvolver o projeto coletivamente com todas as turmas e todas as crianças juntas, mas essa ideia foi alterada devido às condições impostas pelas medidas de biossegurança já mencionadas e pela dificuldade encontrada para planejar e executar as atividades previstas.

Essa dificuldade de planejamento envolveu, especialmente, o horário oficial de planejamento semanal das professoras na escola que não coincidiam. Inicialmente elas tentaram selecionar os mesmos livros para trabalhar com todas as turmas, mas perceberam que a proposta não atendia aos interesses das crianças como pensavam. Dentre as atividades pensadas, estavam: contação de histórias, dramatização teatral, composição coreográfica, produção literária, pintura em tela, jogos e brincadeiras a partir dos livros selecionados.

Prevendo possíveis alterações no decorrer do projeto, as professoras então selecionaram as seguintes obras: *Amoras e E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*, ambas de Emicida (2018; 2020); *A bola do mundo é nossa*, de Fabiano Moraes; *Sua majestade, o Elefante*, de Luciana Savaget (2006); *O comedor de nuvens*, de Heloisa Pires Lima (2009); e *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*, de Pedro Pereira Lopes (2015).

Considerando as dificuldades dos encontros de planejamento, passaram a executar a leitura das obras com as crianças de suas turmas e, a partir do interesse delas, desenvolveram as atividades previstas e contaram com o dinamismo e sentido de cooperação do professor Marcos nas aulas de artes, como mencionado linhas atrás.

Também com as professoras do Projeto *Histórias – contos e encantos* ocorreram encontros quinzenais de tutoria de modo virtual, além de qua-

tro encontros presenciais. Num dos encontros de tutoria, o grupo sugeriu um “encontrão” no auditório da escola com todas as turmas do 2º ano para uma atividade comum. Assim, no dia 21 de outubro de 2021, estive na escola e, com apoio de duas pessoas do grupo LitERÊtura, realizei a contação do livro *Princesas Negras*, que escrevi em coautoria com Edileuza Penha de Souza (2019). Para além da contação de histórias, realizamos atividades com música, dança e dramatização não apenas com as turmas previstas, mas com todas as turmas da escola. Ver meninas e meninos responderem à pergunta/convite “Quem aqui se sente uma princesa ou um príncipe que suba ao palco!” foi, talvez, uma das cenas mais marcantes e encantadoras experiências vivenciadas com as crianças, professoras e professores participantes do projeto. Palco ocupado intensamente. Protagonismo de suas próprias histórias sendo atiçado. Sorrisos soltos. Brilho nos olhos.

Os contos e encantos tomaram forma, luz e cor com a intensa participação das crianças e professoras que se sentiram afetadas pelo carinho, dedicação e respeito mútuo intercambiados no decorrer do projeto.

Afetadas. Emocionadas. Tocadas. O projeto produziu em cada participante sentimentos que a nossa ancestral Azoilda Loretto da Trindade, carinhosamente chamada “Azô” soube dar o exato tom. Tomo, então, suas palavras emprestadas para as reflexões finais deste texto:

[...] porque o mundo é um montão de gente, um mar de fogueirinhas e para que as fogueirinhas existam, queimem, sejam calmas ou tenham a intensidade capaz de incendiar outras pessoas, é fundamental a nossa afetividade. Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de

emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas (TRINDADE, 2006, p. 102).

## Referências

CAPUTO, Stella Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

EMICIDA. **Amoras**. Cia das Letras, 2018.

EMICIDA. **E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas**. Cia das Letras, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de alvenaria**. v. 1. Osasco, São Paulo: Cia das Letras, 2021.

LIMA, Camila Machado de. Presenças, encontros e afetos: contribuições dos valores civilizatórios afro-brasileiros para pensar a educação infantil em tempos de pandemia. **Práticas em educação infantil**, v. 5, n. 6, p. 190-201, 2020.

Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2924>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LIMA, Heloisa Pires. **O comedor de nuvens**. 10. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

LOPES, Pedro Pereira. **Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas**. São Paulo: Kapulanas, 2015.

MEIRELES, Ariane Celestino. O racismo religioso no contexto escolar: laicidade, crenças religiosas e práticas docentes. *In*: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MACHADO, Nathalia Savione; ROCHA, Neli Gomes da (org.). **Negras escrevivências, interseccionalidades e engenhosidades**: educação e políticas afirmativas. XI COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/ as Negros/as. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileuza Penha de. **Princesas negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

OLIVA, Anderson Ribeiro (org.). **Tecendo redes antirracistas**: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A cor da cultura**. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.





## TUDO VAI DAR CERTO

*Lucilene Aparecida Soares (Lu Soares)*

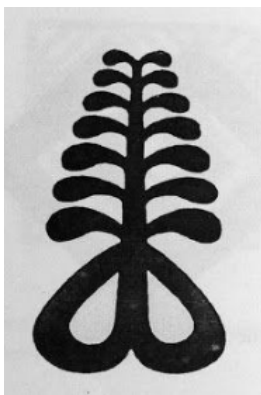
Escolhi três símbolos Adinkra<sup>1</sup> para falar de minha experiência como tutora do Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*. A presença destes símbolos já indica qual foi o território pisado pela coordenação, tutoria, docentes e cursistas. Buscamos, no decorrer de nosso processo formativo, afrorreferenciar nossa perspectiva e nossa abordagem teórica, enegrecendo nossa epistemologia e nossas referências, humanizando e fortalecendo os conhecimentos sobre o protagonismo da população negra como protagonista da educação e da história do Brasil.

Nossa trajetória foi guiada pela construção da educação das relações étnico-raciais, tendo na literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira o fio condutor para a realização de nossos estudos. E nisso se incluiu a crítica à ideologia racista e ao esforço de desconstrução de preconceitos e estereótipos relacionados às discussões étnico-raciais, de gênero e sociais. Nesse sentido, minha experiência passou por três momentos que, no decorrer deste texto serão representados por Adinkras: *Aya*, representando nosso movimento coletivo de resistência diante da pandemia; *Nea Onnin*, nossa intrínseca busca pelo conhecimento; e *Nsoromma*, simbolizando, a tutela de Deus e como Ele cuida de todos os seres; na nossa experiência,

---

1 Os Adinkra são um conjunto de símbolos (ideogramas) que expressam ideias e crenças presentes em provérbios e representam uma forma de escrita própria do povo Akan, da África Ocidental, região constituída atualmente por Gana e Costa do Marfim. A escrita Adinkra responde ao argumento eurocêntrico de que a cultura africana, desconsiderando toda sua diversidade, é organizada unicamente com base na oralidade. É preciso relembrar que as formas mais antigas de escrita foram encontradas no continente africano, como os hieróglifos do Egito Antigo e outras formas anteriores de escrita, o que harmoniza com o fato de que nossa espécie surgiu em território africano e de lá se espalhou para outros continentes.

isso representou a relação estabelecida pela tutoria junto aos/as cursistas e entre as próprias tutoras.



Fonte: Carmo (2016, p. 59).

#### ***Aya - "A samambaia"***

"Símbolo de resistência, independência, desafio contra dificuldades, resistência, perseverança e desenvoltura".

A samambaia é uma planta resistente que pode crescer em lugares difíceis. "Um indivíduo que usa este símbolo sugere que resista muitas adversidades e supere muita dificuldade."

### **Tudo vai dar certo!**

Essa frase, que em momentos difíceis significa uma pausa para respirar e lembrar que, apesar de longa, nossa jornada é coletiva e não estamos sozinhos e sozinhas, também foi o chamado dos/as docentes da EMEF Antonio Vieira de Rezende, localizada no município da Serra, e tem tudo a ver com o princípio de *Aya*.

O Projeto de Pesquisa Aplicada, que doravante chamarei de Projeto LitERÊtura, realizou-se em meio à histórica e dramática pandemia que assola o mundo desde o início de 2020. Embora o Projeto esteja pautado na educação das relações étnico-raciais, trabalhando diretamente no contexto pandêmico, cumpriu o papel de coletivamente conjugar o verbo *esperançar* (expressão criada por Paulo Freire, patrono da educação brasileira), já que a educação libertária se realiza sempre no âmbito da resistência.

Resistência sim, período desnudou outras "pandemias" locais e globais, como o racismo estrutural antinegro, marcadamente presente na sociedade ocidental. Racismo este que continuou forte e operante durante o período de propagação da Covid-19, produzindo violências, mortes, desumanização, estratificação social e desigualdades sociorraciais.

Respirar! Uma função vital, um movimento involuntário que garante o funcionamento de nosso corpo. Respirar também é oxigenar o cérebro no movimento da formação continuada, na complexa ação da desconstrução de preconceitos e estereótipos, na dolorosa revolução que começa por nós mesmos e mesmas!

O Projeto LitERÊtura aconteceu no campo da resistência e envolveu, como já destaquei, a educação das relações étnico-raciais e a literatura infantil produzida na diáspora africana como possibilidade de diálogo, que, juntas, representaram um movimento de respiração, para que nunca mais falte ar para nossas crianças e jovens; para que os/as novos/as e os/as ancestrais ares arejem o Ori, os pensamentos e práticas de nossos e nossas docentes e juntos/as possamos construir um outro lugar para a educação brasileira.

Ar que nos leva a Solano Trindade (2008), que, entre várias possibilidades de sentido, significa Vento que vem da África! A voz deste poeta, presente em um dos momentos de formação continuada, que dizia:

Trem sujo da Leopoldina  
Correndo  
Correndo  
Parece dizer  
Tem gente com fome  
Tem gente com fome  
Tem gente com fome

(TRINDADE, 2008, p. 4-7)

A gente tem necessidade de ar, a gente tem fome, a gente sente indignação e se movimenta, fundamenta-se para a transformação, que, para nós, só virá de forma coletiva, comunitária, atual e ancestral. Transformação essa que passa pela construção e fruição de uma literatura diversa, plural e que representa traços e cores de todos os povos que construíam o Brasil e nossa cultura, proveniente, de forma particular, da população negra e dos povos originários.

O contexto da pandemia tem sido isso e muito mais: é medo, insegurança, perda de pessoas queridas, reinvenção da educação, evasão escolar, principalmente de estudantes negros e negras que, sem acesso

ao denominado “novo normal”, não possuem a chave para acessar os universos tecnológicos.

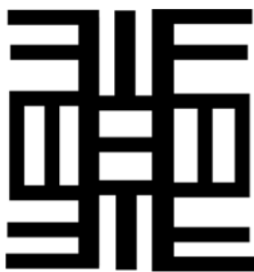
E reforçando a presença e permanência negra, que no Brasil se deu historicamente não somente pela sobrevivência física e sim pela resistência criativa, nosso curso também emergiu desse momento de dor, banhado por ela com todos os seus desdobramentos, mas buscando a vida no horizonte, vida plena para as pessoas.

E mesmo com toda a dor, foi este contexto diverso que me possibilitou, aqui de Curitiba, no estado do Paraná, participar desse processo formativo realizado no Espírito Santo, concentrado no município da Serra. Foi trilhando esses caminhos que cheguei à tutoria do curso e, posteriormente, dos projetos de intervenção advindos do Projeto LitERÊtura. Coletivamente transmutamos insegurança em encontros virtuais; vazios em escuta ativa; medos em esperança; escassez em abundância!

Disputando com o contexto da pandemia outros sentidos que nos levassem ao encontro da educação das relações étnico-raciais, a trajetória formativa pensada inicialmente para o contexto presencial teve que ser adaptada e realizada no formato remoto (em um primeiro momento) e depois híbrido, e envolveu uma educação emancipatória, com novos olhares, entendimentos e o convite ao estudo coletivo e seus encontros coloridos.

Então, *Aya* para resistir às adversidades!

A EMEF Antonio Vieira de Rezende localiza-se numa região de periferia e conta com maioria negra entre seus educandos e educandas. Ao responder ao convite proposto por nós buscou, em suas práticas, conjugar o verbo esperar. Nos achegamos e, juntos e juntas, percorremos cada passo do processo de desconstrução/reconstrução e formação continuada, num movimento proposto por *Aya* punjante, criativa e coletiva!



Fonte: Carmo (2016, p. 68).

### ***Nea onnim no sua a, ohu***

“Aquele que não sabe pode saber aprender”  
Símbolo do conhecimento, a educação ao longo da vida e busca continuou para o conhecimento.

## **Formação continuada: uma narrativa sobre aprender sempre**

Aprender está na semente que potencializa a vida, pois desde que nascemos começamos nosso movimento de aprender. O primeiro ato em busca do conhecimento talvez seja o de aprender a respirar sozinhos! Em realidades que oferecem o aprender como possibilidade de saciar a intrínseca curiosidade da criança, o que deveria ser asas transforma-se em muros e temos a impressão de que a criança só aprende, como se isso fosse pouco!

Então convidamos as ideias de Paulo Freire para dialogar conosco e lembrar que nós, seres humanos, sujeitos da educação, ocupamos os dois extremos: ensinar e aprender. Pois aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos.

Assim, a criança ocupa um outro lugar: o de quem ensina. Regida pela curiosidade, pela energia de conhecer e pertencer, a criança é um ser que aprende a mamar, a andar, a brincar, a falar, a usar roupas, talheres, a ler, a escrever, a conviver, a socializar... Mas, no contexto da existência humana, a criança exerce um potencial pedagógico de inquestionável impacto e transformação social.

O bebê inaugura a maternagem na(s) mãe(s) e/ou a paternagem no(s) pai(s). São os filhos e filhas que ensinam à família como é ser mãe, pai, irmã mais velha, madrinha, tia, avó... Toda vez que nasce uma criança, ela atualiza e reorganiza os espaços e papéis dentro da família! É a criança que, no espaço escolar, oferece, com sua presença e disposição, os desafios e horizontes para as recém-chegadas educadoras

/professoras, educadores/professores. Esta potência presente na infância e nas crianças é reconhecida e está no centro das preocupações de nosso Projeto, assim como no próprio nome do grupo LitERÊtura.

A palavra LitERÊtura brinca com a junção de literatura, mas, no centro, traz outra palavra, *erê*, que em tradições africanas, e no Brasil de forma particular nas religiões de matrizes africanas (como no Candomblé e Umbanda), *erê* simboliza a ludicidade, a brincadeira, o *infancializar*<sup>2</sup>, sendo representado como criança.

Em sua obra, Paulo Freire (1992) nos apresenta a possibilidade da educadora que aprende ao ensinar e da educanda que ensina enquanto aprende. Da relação com cada pessoa é que surgem os desafios, as percepções e as estratégias que vamos desenvolvendo ao longo de nossa vida profissional e de nossa prática pedagógica.

Aprender talvez seja o motor que movimenta a humanidade para todas as direções: apreender o mundo, suas dinâmicas de funcionamento, suas armadilhas, suas possibilidades, seus desafios, seus conceitos e seus preconceitos. Para a educação, porém, não basta aprender, pois o conhecimento é meio e não fim. O conhecimento é instrumento de humanização e construção contínua da sociedade e suas relações, que se manifesta como desconstrução de preconceitos e discriminações, ampliação de direitos humanos e humanização das pessoas.

Justamente por isso a discussão que proponho aqui tem total conexão com a educação das relações étnico-raciais e a necessidade urgente de construirmos novas bases para a convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais que compõem o Brasil.

Aprender tem ligação com a possibilidade de construção e reconstrução de identidades e pertencimentos raciais positivos para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. E, nesta perspectiva, apresento, na forma de poesia, um dos movimentos que permeou nosso processo formativo. A poesia de minha autoria, intitulada *A lição que a diretora aprendeu*,

---

<sup>2</sup> *Infancializar* é um conceito elaborado Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018), que enxerga e valoriza a potência da infância numa afroperspectiva.

foi inspirada nos deslocamentos de identidade<sup>3</sup> realizados por cursistas que, no decorrer da formação, foram se reapropriando da sua identidade negra e tomando consciência do seu pertencimento e trajetória de vida, marcada pelo racismo e pela necessidade de, ainda que na vida adulta, reencontrar-se consigo mesmas.

### A lição que a diretora aprendeu

Desde muito cedo ela aprendeu  
Que a bela era a outra  
Que a inteligente era a outra  
Que a engraçadinha era a outra.

A beleza trancada pelo julgamento do  
outro  
A faísca apagada  
A gargalhada silenciada

Ela aprendeu que cabelo bonito  
Era comprido, liso e loiro  
E quantas vezes ela usou uma  
Saia amarela fingindo que era aquele  
cabelo?

Doía  
A falta que ela sentia de si mesma  
De si plena  
De si bela

O tempo passou e ela aprendeu a ensinar  
Já não usava a saia no lugar do cabelo,  
Mas alisava  
E às vezes o prendia.

Foram dias  
Semanas e meses  
De incômodo e dor.  
A dor de parir a si própria  
De aflorar negra como fora num passado  
Rico e ancestral.

Do alto de seu conhecimento,  
Da complexidade de suas experiências,  
Ela olhava pra baixo e via  
A moça da limpeza de tranças.  
Como incomodava!

E depois de tanto estranhamento  
Ela olhou nos olhos da moça da limpeza  
Enxergou-a  
Chamou-a pelo nome

Incomodava aquela altivez  
Que ascendia de baixo pra cima  
Que brilhava de dentro pra fora  
Que enfeitava, embelezava

E refletida  
nos olhos de Ayodele<sup>4</sup>  
A diretora  
Aprendeu que podia  
Ser negra e linda!  
(SOARES, 2021)

Incomodava o racismo introjetado

---

3 A possibilidade do deslocamento de identidade está relacionada com a obra de Neusa Santos (1983), *Tornar-se Negro: Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, que trata do doloroso processo que envolve a tomada de consciência de tornar-se politicamente negro/a e assumir a identidade negra como uma postura diante de uma sociedade racista, como é o caso do Brasil.

4 *Ayodele*, em iorubá significa “a alegria voltou a casa”. Esse nome tanto pode ser utilizado no feminino como no masculino.

*Nea Onnin* é a busca do conhecimento ao longo da vida, aprendizado do mundo que muda nosso mundo, nosso universo interno, nossos referenciais e nossa autoimagem. Conhecimento histórico, ancestral que, de novo em nosso corpo, se faz movimento de questionamentos, críticas, desconstruções e indagações. E ao também desvendar os olhos e os sentidos nos possibilitam visitar lembranças dolorosas e ressignificá-las por meio de saberes que explicam a estrutura social do racismo, do classismo, do sexismo, da LGBTfobia, que nos propiciam pisar outro território onde a vítima não é culpabilizada pela violência que sofreu.



Fonte: Carmo (2016, p. 70).

### ***Nsoromma***

*"Criança dos céus [estrelas]"*

Símbolo da fé e da crença na tutela e dependência de um ser supremo.

"Uma criança do ser supremo. Eu não dependo de mim, minha luz é apenas um reflexo de sua." Um lembrete de que Deus é o pai e cuida de todas as pessoas.

## **Do lado de cá da janela: uma perspectiva da tutoria do curso LitERÊtura**

Os símbolos Adinkra são expressão da escrita e representações de provérbios africanos e abrem margem para interpretações. Ao escolher o Adinkra *Nsoromma*, compreendo a tutela de um deus que assume a forma das divindades de origem africana. Podemos citar os ancestrais e a religiosidade que blindou suas almas e fortaleceu, em nós, a resistência, que representa uma herança, assim como os conhecimentos social e coletivamente construídos e repassados de geração em geração.

Resistências assim estiveram na realização do Projeto. E a tutoria possibilitou uma aproximação mais intensa com os/as integrantes dos grupos organizados para a intervenção na escola. Propiciou, ainda, a percepção do tempo de cada pessoa ao assimilar e se apropriar dos conhecimentos trabalhados, abrindo novas janelas e horizontes.



Ao pensar sobre isso, me vem à mente a charge da professora que desenha na lousa uma janela e o desenho se abre para novos horizontes, deslumbrando seus educandos e educandas. Do lado de cá da janela, nós, tutoras, criamos expectativas, nos surpreendemos, nos emocionamos e aguardamos o tempo do conhecimento que, foi de forma orgânica, se materializando na prática pedagógica e na vida das pessoas. Tempo das informações sendo sorvidas como conhecimento e, nos embates com a realidade, sendo convertidas em sabedoria.

Minha experiência como tutora envolveu o acompanhamento e assessoria ao grupo de cursistas, enquanto dialogava com minha própria formação como educadora/tutora na prática de contribuir coletivamente com a construção da educação das relações étnico-raciais e de uma literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira, para que a minha criança interna e a menina que um dia fui possam se reconhecer na princesa, na aventureira, na filha, na protagonista e voltar-se orgulhosa para o espelho, valorizando o seu pertencimento étnico-racial.

O nome *Tudo Vai dar Certo*, escolhido como título deste texto, é também o nome do projeto de intervenção em que atuei como tutora e que envolveu professoras e professor atuantes em turmas de 1º ano, como regentes e de Educação Física, na EMEF Antonio Vieira de Rezende.

Em nossa caminhada, o grupo *Tudo Vai dar Certo* coletivamente construiu os seguintes objetivos:

- Vivenciar a literatura infantil produzida na diáspora africana como possibilidade de diálogo com estudantes do Ensino Fundamental I, considerando a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Contribuir com o processo de construção positiva da identidade dos/das estudantes participantes do projeto, de forma especial das crianças negras;
- Promover o diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e a literatura produzida na diáspora africana nas atividades que compõem a realização deste projeto;
- Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do

mundo e danças de matriz africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem;

- Mostrar a diversidade cultural existente no Brasil, valorizando e evidenciando a pluralidade da cultura africana, promovendo respeito e desenvolvendo a criatividade por meio de expressões corporais.

Merece destaque o processo de elaboração do planejamento do projeto de intervenção do grupo. De início, as/os docentes participantes apresentaram um projeto que, em suma, não tinha vinculação com a educação das relações étnico-raciais. O trabalho da tutoria foi determinante nesse processo. O grupo foi orientado a reescrever o projeto de intervenção e surgiram os objetivos anteriormente mencionados. De forma geral, considero que os objetivos foram cumpridos no desenrolar dos trabalhos no espaço escolar.

Destaco ainda um aspecto muito bonito no desenvolvimento das ações: a disponibilidade do professor Alexandro da Silva, da disciplina de Educação Física, em atuar como “coringa” em alguns momentos-chave ao acolher as turmas das professoras regentes participantes do grupo para que elas pudessem planejar as ações. Tal atitude permite compreender que o espírito coletivo presente na coordenação e na equipe de tutoria também guiou as atividades dos/as docentes no espaço escolar. Essa noção de coletividade pode ser entendida também como o princípio do comunitarismo<sup>5</sup>, um dos valores civilizatórios citados nos objetivos.

Dialeticamente, isso também evidencia um dos desafios enfrentados na realização do projeto de intervenção na escola: o tempo. A execução das ações foi incluída no currículo escolar, ou seja, os conteúdos

---

5 O conceito de valores civilizatórios foi elaborado pela profa. Dra. Azoilda Loretto da Trindade (2006), contemplando a herança transmitida pelos africanos e seus descendentes no Brasil, conhecimentos, saberes, tecnologias e muito mais, materializados como valores civilizatórios afro-brasileiros. Além do comunitarismo, podemos citar: ancestralidade, circularidade, corporeidade, energia vital (Axé), ludicidade, memória, musicalidade, oralidade e religiosidade.

e atividades precisaram ser incorporados no conjunto de conteúdos trabalhados no decorrer do segundo semestre letivo de 2021, o que exigiu dos/as integrantes do grupo um esforço no sentido de cumprir a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatório o ensino história e cultura afro-brasileira.

E dentre as diversas atividades realizadas durante esse projeto de intervenção, escolho uma para destacar aqui: depois de vivenciarem a leitura dos livros escolhidos pelo grupo de docentes<sup>6</sup>, as crianças receberam uma folha com o seu rosto fotografado pela metade e, nessa folha, foram convidadas a completá-la, por meio de desenhos.

Assim se deu a tutoria deste processo formativo, tendo a coordenação como linha mestra, o trabalho das tutoras como fio condutor, e a prática pedagógica e o empenho dos/as docentes como realizadores da educação antirracista junto aos educandos e educandas. Nossa expectativa é de que nossos meninos e meninas se apropriem deste conhecimento e ampliem o horizonte emancipatório de outras crianças, adolescentes, familiares, para que coletivamente possamos contribuir com o processo de criação sonhado e cuidado por Olorum. Explico melhor a partir de Vanda Machado e Carlos Petrovich (2004): em um *ítan*<sup>7</sup>, *Olorun*<sup>8</sup> enviou, por intermédio de *Exu*<sup>9</sup>, uma mensagem para toda a humanidade, declarando que dividiria com todos os seres o poder de contribuir com o processo de criação. Nessa história, a criação é algo divino, mas em constante movimento e que aceita o toque e a contribuição de outras criaturas geradas pelo divino.

Representa, portanto, que o conhecimento é produzido com a coletividade. E no caso do Projeto LitERÊtura, essa prática coletiva de pensar o percurso formativo enquanto se percorre o caminho, ocorreu numa dinâmica acelerada, já que nem a coordenação, nem as tutoras, muito me-

---

6 Os livros selecionados foram: *Um amor de cabelo*, de Matthew A. Cherry (2020); 2) *Tudo vai dar certo, baseado na canção de Bob Marley three little birds*, adaptado por Cedella Marley (2013).

7 De acordo com João Pedro Farias (2018) itan é uma palavra ioruba que significa história ou um conto.

8 Considerado o deus-supremo para o povo iorubano.

9 Deus do panteão iorubano que representa, entre outras características, a comunicação.

nos as/os docentes participantes do projeto de intervenção pausaram suas vidas para vivenciar exclusivamente o projeto. E então, abraçamos mais uma ação dentro de nossas vidas, pessoais e profissionais. Nesse contexto de multiplicidade, a valorização do planejamento se fez presente como fio condutor do trabalho pedagógico e dos objetivos que nos propusemos a cumprir. Sem o planejamento, a realização das tarefas seria dificultada.

Então, com tamanha complexidade, obviamente houve desafios e imprevistos, mas que foram encarados e encaminhados, cada um a seu tempo e dentro de nossas possibilidades. A sincronia de pensamentos e emoções também esteve presente entre as tutoras e a coordenadora, uma ocupando a lacuna da outra, inflamando a luz da outra quando a chama diminuía. Quatro mulheres pretas<sup>10</sup>, trabalhadoras da educação, da formação continuada, da educação antirracista, construindo no cotidiano as transformações que queremos ver realizadas.

No lugar de um suposto “*glamour*”, existiu a persistência e um jeito novo/ancestral de fazer política e de fazer educação, pois acreditamos no caráter político pedagógico da educação. Uma política sem rótulos partidários, nem políticos profissionais; um outro lugar da política, um espaço em que diferentes sujeitos colaboram com suas práticas e ideias no sentido de realizar um objetivo construído coletivamente.

Este novo/ancestral jeito de fazer política já estava em prática nas relações estabelecidas do grupo LitERÊtura. Costumo dizer que um lugar se transforma em território quando o ocupamos ao mesmo tempo em que somos ocupados por ele. É assim com o território do LitERÊtura: somos ocupados/as pela afetividade, por nossas questões cotidianas, nossas angústias, tristezas, alegrias e comemorações, que fazem sentido e são foco do grupo.

Cuidado acompanhado pela fundamentação teórica, pela crítica responsável, pelo esforço propositivo, pela criatividade, pela escuta ativa, pelo respeito ao tempo de cada pessoa. Esse cuidado também encontrou

---

10 Débora Cristina de Araujo na coordenação; Ariane Meireles, Joelma Rocha e Lucilene Soares como tutoras.

lugar em nosso processo formativo com cada pessoa que participou do Projeto.

## Referências

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental:** os Adinkra. Salvador: Artegraf, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CHERRY, Matthew A. **Um amor de cabelo.** Trad. Nina Rizzi. Rio de Janeiro: Editora Galera, 2020.

FARIAS, João Pedro. As contribuições dos itan da nação Ketu-Nagô para o ensino formal e o empoderamento das crianças de Candomblé. **Opará:** Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 6, n. 9, p. 5-23, jul./dez. 2018.

MARLEY, Cedelha. **Tudo vai dar certo, baseado na canção de Bob Marley three little birds.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez. 2018.

PETROVICH, Carlos; MACHADO, Vanda. **Irê Ayó:** mitos afro-brasileiros. Bahia: EDUFBA, 2004.

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

SOARES, Lucilene Aparecida. A lição que a diretora aprendeu. **Poemas**. No prelo, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres**: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 101-112.

TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael (org.). **Multiculturalismo** – mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRINDADE, Solano. **Tem gente com fome**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2008.





## A EXPERIÊNCIA DE UMA CURSISTA

*Elidiana do Amaral Chaves*

### Introdução

Esta é uma escrita da experiência vivenciada no curso de formação do Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: Formação em Literatura Infantil e Juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, que foi realizado com professores/as do município da Serra/ES, em especial da EMEF Antonio Vieira de Rezende.

Devido à amplitude dessa formação, optei por abordar especificamente a minha experiência enquanto cursista. Isso se justifica pelo fato de esse curso ter sido um “divisor de águas” em minha vida e uma oportunidade de proporcionar a ampliação dos meus conhecimentos, bem como de contribuir, cada vez mais, para que eu seja uma pessoa que luta por uma sociedade mais justa e democrática, de modo que minha narrativa seja minha prática e que não propague um discurso linear, ocidental e racista.

Essa formação teve um diferencial, pois foi uma formação *com* professores/as e não *de* professores/as. Em todos os encontros, iniciávamos dialogando sobre nós: importava, para as docentes do curso, saber como estávamos nos sentindo. Nisso, eu me sentia valorizada e os diálogos na formação restauravam minhas energias para a próxima semana. Quando os encontros terminaram, senti muita falta, porque esses momentos “levantavam” minha autoestima e me lembravam o quanto somos importantes.

Eu me recordo do dia em que a professora Ariane Meireles me chamou pelo nome. Me senti muito bem, o meu coração vibrou de emoção e fiz a seguinte reflexão sobre a minha identidade e meu autoconhecimento: nos faz bem quando há reconhecimento e respeito. Saliento que nessa formação, cada olhar, música, diálogo, embasamento teórico, forma de se relacionar com o/a outro/a, bem como as trocas interpessoais fizeram

toda a diferença/sentido na minha formação, na minha vida.

Destaco o Encontro 7 “A literatura e a corporeidade negra: possibilidades pedagógicas”, em que a literatura contada foi *O menino coração de tambor*, de Nilma Lino Gomes (2013), pois sempre tive esse olhar sensível para as crianças negras nas Unidades de Ensino e ainda mais após ser mãe de duas meninas negras lindas: “[...] Ela que já dera à luz cinco filhos, nunca tinha vivido nada igual. O bebê, apesar de ainda estar no aconchego da sua barriga, conversava com ela. Como? Por meio do ritmo das batidas do seu coração” (GOMES, 2013, p. 3).

Na minha trajetória de vida, tenho conhecido muitas pessoas que me ensinam a lutar por dias melhores, a respeitar as diferenças e a conhecer e a valorizar a história da cultura africana. Esse curso vibrou em mim, tanto quanto os tambores do livro. Quero produzir sentidos nos corações dessas crianças, ritmos positivos assim como o de Evandro Passos, protagonista da história. Esse livro me ensinou o quanto uma literatura mexe com a batida dos nossos corações e nos empodera.

A cada encontro, em análise de um texto literário, abriam-se os horizontes para pensar e refletir como as imagens negativas fazem mal para a formação da identidade das crianças. Desde que iniciei esse estudo, meu modo de ver as coisas mudaram e comecei a ter um olhar mais apurado sobre os acontecimentos. Penso em dar continuidade aos estudos com a temática das relações étnico-raciais e tenho muito orgulho de ter participado dessa formação.

Durante minha caminhada, tive alguns desafios, visto que precisava conciliar o horário do trabalho com o encontro; inclusive só consegui dar continuidade, pois foi no formato on-line.

O Encontro 1 foi sobre a introdução ao tema das africanidades. No percurso dessa experiência, nos Encontros 2 e 3 foi trabalhado com a temática “Educação das Relações Étnico-Raciais: panorama histórico, projetos ações e intervenções”. O debate em torno dessas questões apontou o discurso da sociedade no imaginário dos/das professores/as e crianças, de que tudo não passa de uma “coisa da nossa cabeça”. Ao contrário, na formação foi destacado que o não pertencimento, a chacota, as brincadeiras não são algo “natural”, e sim produtos de uma



política colonialista e de relação de poder.

Percebe-se, portanto, que a sociedade brasileira historicamente desenvolve racismo oculto e velado e que está vinculado e fundamentado numa suposta democracia racial. De maneira que, para as crianças elaborarem conceitos e terem uma relação pessoal respeitosa, faz-se necessário repensar um espaço escolar que seja estimulado pelo/a professor/a, incentivando e estimulando a criança a respeitar a diversidade e a aprender com as diferenças. A literatura é uma boa estratégia lúdica para refletir sobre o racismo que atravessa a sociedade e para interagir de forma prazerosa.

Considerando este aspecto, a história *Admastor e o Pangaré*, de Mariana Massarani (2007) me chamou bastante atenção, por destacar, em suas ilustrações, a importância da valorização dos elementos estéticos dos cabelos e a identidade de uma família negra poderosa em beleza. Durante a história foi apresentado o conflito do enredo: um irmão que vai ganhar uma irmã, mas que gostaria de ter um irmão. Seu amigo, o cavalo pangaré Adamastor, o ajuda a enfrentar esse problema.

Nesse contexto, a escola precisa conhecer a história das crianças, criando um espaço integrador na ressignificação de práticas inventivas incluídas, fundamentadas em princípios políticos, éticos e estéticos, amparados pela Lei 10.639/2003. Desse modo, a escola deve ser um espaço de intervenções sociais na busca de formação crítica que favoreçam que as crianças expressem e manifestem suas ideias, cultura e costumes, sem serem discriminadas.

No Encontro 4, "O contexto da produção literária infantil no século XX", há diálogo sobre os impactos que uma literatura racista e hierarquizada reifica nesse processo de identidade e como opera no nosso cotidiano. Esses discursos que nos atingem nos formam desde a infância, promovendo narrativas de hierarquias, porém estamos em busca de uma construção de uma identidade em orientação à igualdade, nas quais dialogamos com a nossa potencialidade.

Nesse encontro em específico, pensei em como considero complexo, da minha corporeidade, o espaço de identidade, e como as crianças se

constroem nas noções de hierarquias, racismo, discriminação, seletividade em relação ao outro. Assim, me questiono: Como construir referência positiva, refletir sobre si mesma em relação ao outro?

No Encontro 5, “Tendências contemporâneas da produção literária infantil com a temática da cultura africana e afro-brasileira”, foram tecidos o alicerce da discussão sobre qual literatura gostaríamos de dizer e de encontrar caminhos para exercitar a nossa infância. Nesse exercício a protagonista sempre deve ser as crianças. A literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira é uma excelente oportunidade para a busca da equidade racial. Chimamanda Adichie (2009), em uma conferência, relata sobre a importância do conhecimento da nossa história:

[...] Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida [...]. (ADICHIE, 2009).

No encontro 6, “Propostas de mediação literária infantil com a temática da cultura afro-brasileira e africana”, foram realizados diálogos que me chamaram bastante atenção acerca do olhar sensível às ilustrações. Não se trata somente de ilustrar descompromissadamente, mas uma luta por reconhecimento e direito do mundo imaginário e demarcação de lutas e tensões que nos afetam diretamente.

Para a formação de leitura, é fundamental ouvir e conhecer o/a outro/a. Esse contato com a literatura que privilegia personagens em diferentes contextos multiculturais permite uma visão ampliada do mundo. Desse modo, conhecer as literaturas africanas nos possibilita uma relação íntima com outras culturas.

Considero importante o acompanhamento das tutoras após os encontros *on-line* para a realização de um projeto voltado para a temática das relações étnico-raciais, bem como o acervo literário enviado à unidade de ensino, a fim de os/as docentes inserirem em suas práticas

pedagógicas, possibilitando o acesso das crianças às literaturas que tenham representações negras e que possam se ver nessas literaturas.

As apresentações propostas foram bastante proveitosas e instigantes, pois foi possível ampliar o conhecimento e aprender a ter um olhar cuidadoso diante do acervo literário possibilitado a nós docentes sobre a temática das relações étnico-raciais.

O encontro 8, reservado à discussão sobre “Manifestações culturais afro-brasileiras e sua presença no Espírito Santo”, registrou que tal temática vem ganhando espaço lentamente. Nesse sentido, Forde (2016) fala sobre a constituição histórica negra no Espírito Santo e o quanto o Movimento Negro foi importante para essa formação, cujas observações descrevem a importância da luta e seus desafios, e de como o Movimento Negro pode nos ensinar a continuar lutando por dias melhores. A construção de um país racista me deixa triste, pois quantas histórias foram negadas e expropriadas por conta de pessoas racistas que nos deixaram paralisadas? Mas, com essa formação realizada com o Grupo LitERÊtura, fico esperançosa, pois acredito nessa perspectiva de formação com os/as docentes e no talento de reinvenção que temos para nos tornar melhores.

E essa formação me ajudou a ter um olhar crítico do que está a minha volta, observando que as bibliotecas nas escolas da Rede Municipal da Serra têm um quantitativo pequeno de acervo literário com a temática de representatividade negra voltado para as/os crianças/estudantes. Assim, passo a contribuir com as crianças pensando nesses espaços escolares com meus pares e levantando esse questionamento acerca do acervo e a importância de inserir essa temática em sala de aula.

Nos encontros 9 e 10, foram realizadas as apresentações das atividades relacionadas à temática ao longo do curso. Cada grupo de cursistas propôs atividades de mediação da leitura literária a partir do acervo literário apresentado ao longo do curso. Os diálogos que os grupos realizaram foram de extrema relevância para colocar em prática o nosso aprendizado durante a formação. Nesse aspecto, concordo com Freire (1997, p. 40) em seu seguinte apontamento: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica

ca sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Desse modo, a formação me possibilitou entender as diversidades, considerando que o currículo não é uma “prisão” e que também não é um campo de disputas individuais para que cada um/a acrescente a ele o seu ponto de vista sem considerar a função principal da escola. Nesse contexto, apresento a necessidade de, para além de formação inicial, também formação continuada nas temáticas da diversidade e como aplicar esses conteúdos na sala de aula.

### **Considerações Finais**

Essa formação foi significativa, produzindo sentidos em minha prática pedagógica. A partir de variados diálogos e experiências potentes no seu decorrer, foi possível exercitar um olhar crítico sobre as práticas racistas e não se calar diante delas. A formação foi de muita intensidade e trocas interpessoais, despertando em mim um olhar reflexivo sobre as literaturas e o interesse por pesquisas com a temática sobre as relações étnico-raciais. Também contribuiu com outras possíveis percepções para pensar uma identidade positiva a nossas crianças negras e entender que a escola pode promover uma educação antirracista e emancipatória para todos/as.

Os encontros foram inspiradores, desconstruindo discursos lineares e temores de falar sobre um tema tão urgente e necessário relacionado à temática étnico-racial, que vem ao longo do tempo sofrendo práticas excludentes em todos os setores da sociedade.

Essa formação está rendendo muitas ações positivas, pois foi um curso que teve fundamentação teórica, trocas de experiências entre um encontro e outro e acompanhamento das tutoras das práticas no ambiente escolar. Tal experiência atingiu o objetivo de pensar com os/as docentes a importância da formação inicial para o exercício da docência, além de compreender seu papel em suas práticas enquanto professores/as.

Enfim, se faz urgente incluir na formação inicial dos/as docentes uma

disciplina atrelada à temática das relações étnico-raciais e pensar políticas públicas de promoção de igualdade racial em consonância com o cotidiano escolar na construção de espaços mais democráticos e reflexivos.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Os perigos de uma história única. Fragmento de palestra gravada em vídeo para Conferência Anual. **TED Global 2009**, 21 a 24 de julho em Oxford, Reino Unido. Disponível em: <https://goo.gl/8LsWrJ>. Acesso em: 6 jan. 2022.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes Negras” na História da Educação: Racismo, Educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. 260. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, Nilma Lino. **O menino coração de tambor**. Ilustrado por Maurício Negro. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MASSARINI, Mariana. **Admastor e o Pangaré**. Ilustrado por Mariana Massarini. [S.l.]: Melhoramentos Editora, 2007.

## CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ACOLHIMENTO DAS INFÂNCIAS NEGRAS

Joelma dos Santos Rocha Trancoso  
Rosângela Pereira dos Santos

### **Toque, toque, toque! Quem é? Pode entrar!<sup>1</sup>**

No ano de 2019 a Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER) do município da Serra ofertou para os profissionais da educação o curso de contação de histórias, intitulado *PITAM-ATUNDA: Contação de histórias africanas e afro-brasileiras (tradição oral, corporeidade poética e crepúsculo ancestral)*. O curso contou com a renomada escritora Kiusam de Oliveira, que nos brindou com sua presença, enquanto oficinaira.

Uma das autoras do presente estudo teve a possibilidade de participar da referida oficina e dessa experiência, algumas palavras a marcaram, ainda ecoando, especialmente a frase proferida pela professora Kiusam: “Histórias salvam vidas”.

O curso durou quatro encontros, mas a constatação da afirmativa outrora mencionada só ocorreu tempos depois, no ano de 2021, quando as autoras deste texto compartilharam o mesmo ambiente de trabalho e estudos, respectivamente na CEER e no *LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias*. Foi a partir das demandas de trabalho advindas da educação infantil, envolvendo problemáticas raciais de vidas que pediam socorro, que nasceu a necessidade de retomar concepções teóricas práticas aprendidas tanto na oficina quanto no *LitERÊtura* e, assim, foi idealizado o projeto *O baobá vai à escola*.

O projeto surgiu ao tomarmos ciência de que uma criança (menina)

---

1 Música utilizada para introduzir a contação de histórias:  
“Toque, toque, toque! Quem é? Pode entrar! (2x)  
É uma história que acaba de chegar! (2x)  
Conte até três para a história começar: 1,2,3.”

de três anos, matriculada na educação infantil do município, estava sendo discriminada por outra colega da mesma idade e a motivação era a sua negritude. Tal situação, apesar de perturbante, já vem sendo sinalizada de forma preocupante e recorrente em diversos estudos relativos à educação infantil.

Cavalleiro (2000, p. 118), ainda na década de 1990, constatou que crianças brancas já na primeira infância expressaram “[...] sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele”. Como consequência dessas atitudes, crianças negras constroem uma identidade negativa em relação ao seu próprio pertencimento étnico-racial (CAVALLEIRO, 2000). Da mesma forma, na esfera local da unidade de ensino, a criança vítima dessa violência também manifestava esse sentimento acrescido de dor e sofrimento.

O racismo é cruel e desumaniza deixando marcas profundas. Tratando-se de crianças pequenas, ele age de maneira efetiva no desenvolvimento das identidades, sendo difícil a construção positiva da identidade das crianças negras. Caroline Jango (2017, p. 63) sinaliza que “[...] para abordar a multifacetada dinâmica inclusão-exclusão do negro na sociedade e na escola, além de problematizar as relações raciais, devemos necessariamente discutir a temática identidade”.

Dessa forma, inquietas com a realidade da escola e movidas pelas possibilidades do diálogo da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, como também da contação de histórias, o projeto O Baobá vai à escola, proposto pelas autoras deste texto, buscou promover valores éticos, morais e culturais corroborando a (re)construção da identidade positiva das crianças negras e não negras dos Centros Municipais de Educação da Serra (CMEI). Neste artigo, por meio de um relato de experiência, vislumbramos apresentar como ocorreu esse complexo movimento que contemplou aproximadamente 500 crianças.

## É uma história que acaba de chegar!

Árvore sagrada chamada Baobá traga uma história para nos encantar!<sup>2</sup>

É preocupante pensar que crianças ainda pequenas já carregam as marcas do racismo estrutural que assola o nosso país. Ao/a negro/a está reservado lugar de inferioridade na sociedade, condenado ao fracasso, à submissão. Cavalleiro (2000, p. 98-99) infere que “[...] isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade”.

A crueldade e os efeitos avassaladores do racismo tornaram a preocupação e o cuidado em dialogar com a educação infantil muito mais acentuado. Como falar com crianças a respeito de racismo, discriminação, intolerância? Sabemos da importância da educação antirracista para que nenhuma criança ou adulto passe por situações de desrespeito, discriminação e/ou racismo, mas a situação já estava colocada e, a partir dela, teríamos que ressignificar a visão das duas crianças.

Eliane Cavalleiro (2000), em sua pesquisa *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, relata que durante as brincadeiras no pátio da escola presenciou momentos de preconceito e discriminação entre crianças. A autora salienta que “[...] naquele local, elas têm a liberdade de escolher seus parceiros e decidir quanto tempo permanecerão brincando com eles. Distantes da professora, elas podem dizer o que bem entendem.” (CAVALLEIRO, 2000, p. 52-53).

Partindo da situação que nos levou a elaborar o projeto e a intenção em ressignificar o ocorrido no CMEI, pensamos em oferecer um momento literário com contação de histórias e optamos por uma literatura que Eliane Debus (2017) conceitua como “literatura infantil e ju-

---

2 Chamadinha utilizada pela contadora de histórias Joelma Rocha, para reverenciar o Baobá e trazer encantamento para o momento de encontro com o livro.



venil com temática da cultura africana e afro-brasileira”. Para Debus (2017, p. 26), essa é “[...] uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza”. Assim, a literatura escolhida poderia ser de autores/as negros/as e não negros/as, mas que em seu enredo traria personagens negras de forma humanizada em papel de protagonismo, seja no texto imagético ou textual.

Débora Araujo (2018, p. 220) discute que “[...] a leitura de imagens – que precede a verbal – é aguçada para crianças, possibilitando interpretações múltiplas e muito mais ampliadas sobre um enredo de uma história”. Concordando com a autora, foi necessário um olhar criterioso na escolha do livro para não reforçar o preconceito e a discriminação dentro do CMEI, uma vez que por muito tempo personagens negras eram estereotipadas e subalternizadas quando apareciam na literatura.

### **A escolha do livro**

A literatura contemporânea oferece alguns títulos que colocam negros e negras em papel de protagonismo de forma positiva. É possível encontrar narrativas em que retratam o universo infantil, seus conflitos, medos, traumas, sem necessariamente falar que a personagem é negra, embora sendo possível identificar a partir das imagens. Araujo (2018, p. 222) analisa que:

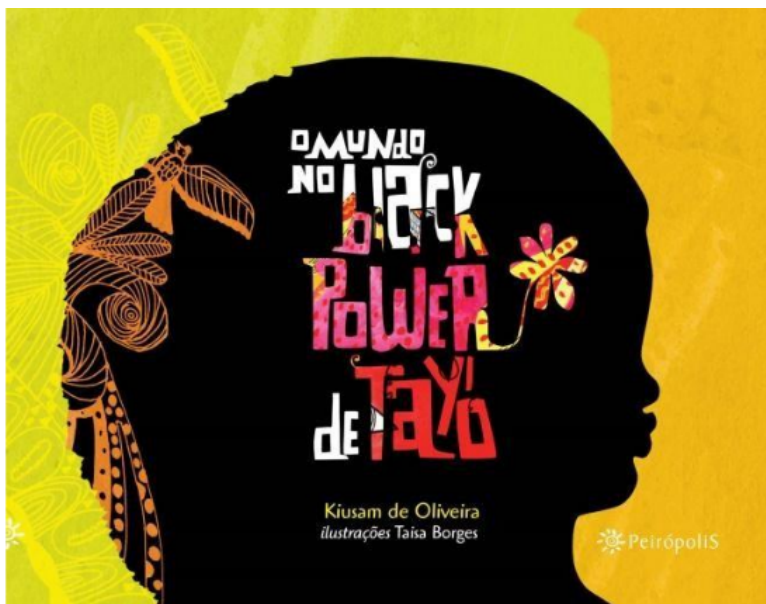
Ainda que nas duas últimas décadas esteja havendo um aumento de livros com diversidade étnico-racial, são as editoras pequenas, com pouca distribuição no território nacional, que têm investido maciçamente em livros com temática da cultura afro-brasileira e africana. Assim, escolas, centros de educação infantil, professoras e professores ficam à mercê de editoras maiores que conseguem entrar facilmente nas grandes livrarias ou que possuem uma estrutura de representantes comerciais por todo o país, favorecendo a divulgação de uma literatura monocultural e hegemonicamente branca.

A partir dessa análise, podemos deduzir o porquê de alguns livros não serem conhecidos pelos professores e por que não chegam até as escolas.

O livro escolhido deveria alcançar todas as crianças – as negras e as brancas –, pois se tratava de uma intervenção e, sabendo que literatura é arte, deveríamos ter o cuidado de não didatizar o livro. O momento literário deveria ser prazeroso e rico, que trouxesse a cultura africana e afro-brasileira de forma positiva, que colocasse crianças negras com protagonismo e que principalmente rompesse com a ideia da supremacia branca.

Diante de todas essas provocações, optamos pelo livro *O mundo no black power de Tayó*, da autora Kiusam de Oliveira (2013) e ilustração de Taisa Borges.

**Figura 1 – Capa do livro *O Mundo no Black Power de Tayó***



Fonte: Oliveira; Borges (2013)

O livro conta a história de Tayó, uma menina de seis anos que ama o seu cabelo em estilo *black power* e conhece sua história, sua ancestralidade. A narrativa é rica e Tayó projeta em seu cabelo toda a riqueza e tradição do povo negro.

O enredo apresenta uma menina forte e consciente do seu pertencimento étnico-racial: ela ama sua história e não se abate quando os colegas riem do seu cabelo. Tayó responde com toda sabedoria: “[...] Meu cabelo é bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso” (OLIVEIRA, 2013, p. 27).

As ilustrações são riquíssimas e a narrativa é precisa. Tayó traz seu cabelo repleto de florzinhas, borboletinhas e fitas coloridas, a resistência negra e toda a sua ancestralidade.

O livro da Kiusam de Oliveira (2013) é uma literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira e faz parte de uma tendência contemporânea que Araujo (2018) conceitua como “resgate da herança e da ancestralidade africana”. De acordo com a autora: “[...] As obras desta tendência são fortemente carregadas de histórias míticas sobre a criação do mundo, sobre a resolução de conflitos e sobre a capacidade de resistência de povos africanos, seja em contextos locais ou na diáspora africana [...]” (ARAUJO, 2018, p. 235).

Analisamos que a obra *O mundo no black power de Tayó* (OLIVEIRA, 2013) é uma arte rica e que pode levar leveza e conhecimento para as crianças, apresentando Tayó, uma criança negra que se reconhece como uma princesa e coloca que todas as meninas e meninos são princesas e príncipes.

### **Conte até três para a história começar: 1,2, 3.**

Com a escolha do livro, o próximo passo era pensar na produção de sentidos. Sabemos que na educação infantil o lúdico e a criatividade andam juntos; assim, chamar uma princesa diretamente da África para contar uma história é aguçar a criatividade dos pequenos e pequenas.

Em um cenário organizado com tecidos e elementos que encantam a percepção infantil, a princesa (uma das autoras deste texto: Joelma) era chamada: “Vem, tia Jô!” E eis que a princesa aparecia com sua coroa, sua saia longa e colorida e o seu lindo cabelo. Neste momento ouve-se: “Nossa!”; “Que linda!”; “É uma princesa de verdade!”.

### Figuras 2 e 3 – Contaçon de história



Fonte: Arquivo das autoras

Ao relatar o país do continente africano de onde se origina, a princesa explicava a importância de contar histórias à sombra da árvore de Baobá e, assim, já introduzia valores civilizatórios afro-brasileiros (BRANDÃO, 2006), como a oralidade, memória e ancestralidade. A musicalidade e corporeidade também estavam presentes em grande parte do tempo. As crianças eram convidadas a interagir com a história por meio de reflexões, músicas e danças coreografadas.

Durante a contaçon, alguns elementos foram utilizados para contribuir com a ludicidade. Quando a princesa usava uma tiara repleta de borboletinhas e florzinhas, as crianças se manifestavam com: “Que linda!”; “Você ficou maravilhosa!”; “Eu posso usar também?”. E quando ela colocava uma coroa de ouro e búzios, ouvia-se: “Nossa, você está linda!”; “É uma princesa de verdade!”.

**Figuras 4 e 5 – A princesa conta uma história**



Fonte: Arquivo das autoras

Em determinadas turmas, o encantamento foi percebido a partir do olhar das crianças, silenciosas e atentas a cada detalhe, a cada elemento, a cada gesto da “princesa Joelma”.

Ao final da história, perguntava-se quem era Tayó e, quase em tom de coro, as crianças respondiam: “Uma princesa!”. De forma parecida com o descrito no livro, a contadora de história narrava: “Tayó é o que todas as meninas e meninos como ela são: príncipes e princesas, que carregam consigo suas coroas reais, mesmo que não a veja quando estão acordadas”. E continuava perguntando: “Vocês estão sentindo suas coroas? Caso não, fechem os olhos para que possam sentir”. Nesse momento, era percebida a satisfação das crianças em compor a “[...] mais nobre casta real africana” (OLIVEIRA, 2013, p. 32), manifestada nos seus rostinhos imaginativos. “Vocês também são príncipes e princesas!”,

dizia a contadora de histórias.

### Figuras 6 e 7 - O olhar das crianças



Fonte: Arquivo das autoras

Ao final da história, as crianças eram questionadas se gostariam de aprender outras coisas da cultura africana, e em alto e bom tom elas respondiam que sim. Assim, brincávamos de "*si mama kaa*", uma brincadeira musical, cuja letra indica os movimentos que os participantes devem realizar (*Si mama* – quer dizer "ficar em pé"; *Kaa* – quer dizer "abaixar", "sentar"; *Ruka* – quer dizer "pular"; *Tembea-kimbia* – quer dizer "andar e correr"). Essa música é cantada em *suáli*, língua oficial da Tanzânia, um país localizado no continente africano (SANTOS; NOLL; ANDRADE, 2020). Nesse momento também utilizávamos instrumentos musicais e a acústica do próprio corpo.

A integralidade do corpo se manifestou na ação consciente de concentração e ludicidade de movimentos ritmados acompanhados de sons, demonstrando, mais uma vez, a totalidade de corpos presentes. Essa ação é ratificada por Brandão (2006) ao nos ensinar que, se aprendemos com o corpo inteiro, podemos dizer que o mundo nos ensina, que a vida nos ensina:

Tudo que tem vida, axé, energia vital nos ensina. Então, podemos aprender com músicas, contos, fábulas, culinária, orações, preces, danças, escritos, corpos. Tudo é ou pode ser fonte de aprendizagem, compreensão e pertencimento ao mundo, tudo pode ser fonte de conhecimento, aprendizagem e saber (BRANDÃO, 2006, p. 62).

## **Depois das histórias**

Chimamanda Ngozi Adichie (2009), importante escritora nigeriana em todo mundo, relata a potencialidade das histórias. Para a autora, histórias têm o poder tanto de destruir a dignidade de um povo quanto de restaurá-la. Foi nessa segunda perspectiva que nos apoiamos para desenvolver o projeto que tinha como prática a contação de histórias com base na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Contar histórias permite, ainda, ao ouvinte construir sua própria narrativa.

Assim, percebemos a importância e necessidade de proporcionar momentos de histórias para além do padrão eurocêntrico usualmente trabalhados no contexto da educação infantil, por vezes materializados por princesas e príncipes brancos que pouco, ou nada, contemplam a realidade de nossos estudantes.

Compreendemos que a partir da contação de histórias imbuída de sentidos e significados, atravessados pela cultura africana em consonância com valores civilizatórios afro-brasileiros, permitiu-se a construção de identidades negras de forma positiva.

Reforçamos, conforme abordado por Trancoso e Oliveira (2020, p. 23), a importância da educação infantil para a promoção do respeito e do bem viver em uma sociedade multifacetada e plural, possibilitando a con-

templação das belezas e riqueza do patrimônio histórico-cultural da humanidade, a partir das contribuições da cultura negra.

Além dos pontos mencionados, destacamos a importância da contação de histórias com olhar atento para a realidade da educação infantil, como também da necessidade de proporcionar essa prática com perspectiva crítica e reflexiva de acolhimento às infâncias negras ao longo de todo ano letivo, não somente em momentos pontuais.

Para finalizar, acreditamos, tais quais Chimamanda Adichie e Kiusam de Oliveira, na força das histórias como ponto inicial de promoção e provocação da humanidade. Boas histórias têm salvado vidas de muitas crianças. O que percebemos, enquanto autoras que vivenciamos todo esse processo, é que o contato e a resposta das crianças a essas histórias também têm provocado mudança em nossas vidas.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda. Os perigos de uma história única. Fragmento de palestra gravada em vídeo para Conferência Anual. **TED Global 2009**, 21 a 24 de julho em Oxford, Reino Unido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY&t=10s>. Acesso em: 03 jun. 2019.

ARAUJO, Débora Cristina de. Meninas e Meninos Negros nos Livros Infantis Contemporâneos: três tendências positivas. *In*: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele (org.). **Educação Infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR. E-book. 2018, p. 219-241.

BRANDÃO, Ana Paula. A herança africana está por toda parte. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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



OLIVEIRA, Kiusam de. **O Mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

SANTOS, Tatianne Silva; NOLL, Matias; ANDRADE, Leonardo Carlos de. **Diversão e conhecimento** – um resgate de brincadeiras e jogos da Comunidade Quilombola do Cedro. Goiânia: IF Goiano, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341867910\\_Diversao\\_e\\_conhecimento\\_-\\_um\\_resgate\\_de\\_brincadeiras\\_e\\_jogos\\_da\\_Comunidade\\_Quilombola\\_do\\_Cedro](https://www.researchgate.net/publication/341867910_Diversao_e_conhecimento_-_um_resgate_de_brincadeiras_e_jogos_da_Comunidade_Quilombola_do_Cedro). Acesso em: 15 jan. 2022.

TRANCOSO, Joelma dos Santos Rocha; OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para (r)existência de infâncias negras. @**rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 10-26, nov. 2020.

## REFLEXÕES ACERCA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO FAMILIAR NA LITERATURA INFANTIL

*Daniela Santos Alacrino*

Este texto pretende contribuir para reflexões referentes às conexões afetivas experienciadas por personagens infantis, através das interações familiares, por meio de quatro livros literários produzidos nas últimas décadas.

Antes, contudo, torna-se necessário discutir brevemente alguns aspectos da história da literatura infantil brasileira. Ao surgir no final do século XIX no país, sua finalidade era especialmente didatizante, ou seja, “[...] eram publicações destinadas à educação formal, à moralização, ou à evangelização de crianças e jovens” (JOVINO, 2006, p. 187). A autora acrescenta que, nesse panorama:

[...] personagens negros só aparecem a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX. É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade recém-saída de um longo período de escravidão (JOVINO, 2006, p. 187).

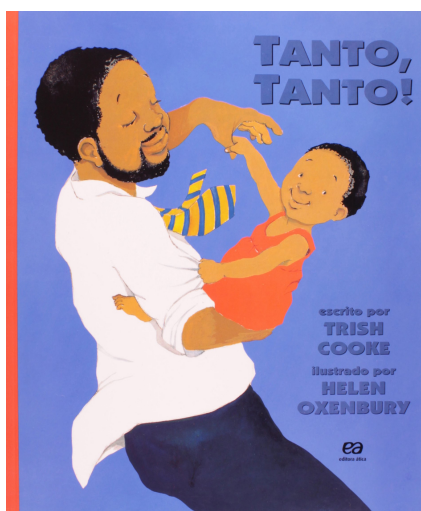
No pós-Abolição, de acordo com Cuti (2010, p. 27), “[...] as personagens negras deveriam mostrar tão somente os males da escravidão como estatuto geral. A humanidade dos escravizados só por esse viés teria importância”. Jovino (2006) também converge com essa citação. Segundo ela, não havia representações positivas de personagens negras: estas não liam, não escreviam e reproduziam o que escutavam; eram retratadas de forma depreciativa e estereotipada.

Agora, pensando na criança negra real, inserida no contexto escolar e familiar, Cavalleiro (1998) acentua que, nesses espaços, impera o silêncio em casos de racismo. Isso evidencia que a criança negra está, desde cedo, sendo socializada para o silenciamento e submissão. Consi-

derando esses aspectos, evidenciados por Cavalleiro (1998) e aqueles apontados por Cuti (2010) e Jovino (2006), a proposta é que pensemos o quanto as narrativas que realçam a afetividade de crianças e seus familiares podem contribuir com um outro olhar para as personagens e as crianças negras.

O primeiro livro selecionado para essas reflexões é *Tanto, Tanto!*, escrito por Trish Cooke (2008), o qual representa uma ligação positiva do bebê com seus familiares. Todos os entes chegam à casa do bebê para participar do aniversário surpresa do pai da criança (Figura 1). No decorrer da narrativa, os parentes demonstram afetos, todos direcionado ao bebê. Pensando que em outros contextos em narrativas infantis as crianças negras eram retratadas de modo depreciativo e violento, essa obra permite com que relações afetivas positivas façam parte do ambiente familiar da criança.

**Figura 1 – O pai e o bebê**



Fonte: Cooke; Oxenbury (2008)

O mesmo ocorre em *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009). O livro conta a história de Betina e sua avó, as quais estabelecem uma relação afetuosa e intensa por meio da prática de trançar os cabelos (Figura 2). Por meio dessa prática, é possível perceber, na narrativa, o carinho e o afeto entre essas duas personagens, e as ilustrações também reforçam isso (Figura 3).

**Figura 2 – A avó trançando o cabelo de Betina**



Fonte: Gomes; Nascimento (2009, p. 7)

**Figura 3 – Avó e neta se abraçando**



Fonte: Gomes; Nascimento (2009, p. 17)

Da mesma forma que nesse livro, na próxima obra aqui citada - *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa (2009) – a criança estabelece uma conexão intensa com sua ancestralidade. A história narra sobre o tesouro de Monifa, bisavó de Abgail, que veio para o Brasil do continente africano e deixou uma caixa com cartas e poemas para seus/suas descendentes. Essa herança foi dada à neta de Abgail no dia do aniversário da menina (Figura 4). A neta de Abgail, no decorrer da narrativa, demonstra respeito à história e memória da sua tataravó (Figura 5). Isso evidencia que o sofrimento acometido às personagens negras e aos temas muitas vezes relacionados à escravidão (CUTI, 2010),

na literatura, não precisa ser comum nas narrativas infantis.

**Figura 4 – A neta de Abgail  
recebendo o tesouro**



Fonte: Rosa (2009, p.16)

**Figura 5 – A neta de Abgail  
abraçando o tesouro**



Fonte: Rosa (2009, p.16)

A obra *Cada um do seu jeito, cada jeito é de um*, de Lucimar Rosa Dias narra sobre Luanda, a protagonista da narrativa. Ela é uma criança negra “[...] linda, inteligente e muitíssimo sapeca” (DIAS, 2012, p. 3). Esses adjetivos evidenciam a construção positiva da personagem. A família de Luanda é caracterizada como “bem divertida” (DIAS, 2012, p. 17), além de ser constituída por pessoas com gostos e jeitos diferentes. O texto apresenta de modo evidente as conexões afetivas estabelecidas pelas personagens (Figura 6).

**Figura 6 – A família de Luanda**



Fonte: Dias; Lavandeira (2012, p. 25)

Sabemos que a realidade de muitas famílias brasileiras nem sempre são pautadas em afetos, principalmente quando pensamos nas crianças negras. E isso ocorre devido a diversos fatores. Como Cavalleiro (1998) analisa, o espaço escolar e familiar são ambientes que podem contribuir para que nossas crianças sejam socializadas para o silenciamento. Por outro lado, nas obras apresentadas aqui, essas crianças são representadas em contexto afetivo, o que contrapõe também a forma como a escravização interferiu nas organizações familiares de pessoas negras, como ressalta Nascimento (2002). Araujo (2019) converge com essa interpretação, quando salienta que o grupo no qual a criança cresce é responsável também para a criação dessa. Conforme Araujo (2019, p. 114):

É na interação com o grupo que os laços afetivos, estéticos e culturais da criança são fortalecidos. Talvez por isso a ideia de comunidade seja um elemento realçado na produção literária de temática da cultura africana e afro-brasileira. É também na comunidade que a criança amplia seu repertório sociocultural.

Sendo assim, é importante refletirmos sobre quais literaturas e narrativas são apresentadas às crianças. Os enredos que reforçam sofrimento, a violência e os estereótipos de personagens negras são ainda recorrentes no espaço escolar? Se a resposta a essa pergunta for positiva, se faz necessário apresentar outras narrativas, tais quais aquelas que foram citadas neste texto. Como lembrou Araujo (2019), a criança aumenta seu repertório sociocultural no grupo em que está inserida e, para além do meio familiar, a escola contribui para o enriquecimento desse conjunto de saberes.

## Referências

ARAUJO, Débora Oyayomi. Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças? **Momento - Diálogos em Educação**, Vitória-ES, v. 28, n. 1, p. 109-126, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8774/5830>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COOKE, Trish. **Tanto, Tanto!** Ilustração: Helen Oxenbury; Tradução de Ruth Sales. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

CUTI [Luiz Silva]. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um do seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande: Alvorada, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

ROSA, Sonia. **Os Tesouros de Monifa**. São Paulo: Brinque-Book, 2009.



## AS IMAGENS NOS INUNDAM: O USO DE TÉCNICAS ARTÍSTICAS PARA ILUSTRAÇÃO DE PERSONAGENS NEGRAS

*Jakslaine Silva da Penha*

Na ocasião em que conheci o acervo do grupo LitERêtura, constituído por obras literárias para as infâncias, não pude controlar a tentativa de ler tudo que conseguisse num tempo curto de algumas horas. São livros que eu, quando criança, nunca teria imaginado que existissem. Mas você pode me questionar: como pode ignorar as leituras da sua infância? Lembro-me que aprendi a ler com *O rato roeu a roupa do rei de Roma*, dentre outras leituras similares que me auxiliaram no processo de letramento. É certo que eram engraçadas e lúdicas, porém pouco tinham a ver com minha realidade.

Folheando páginas, passando olhares, empreendi a leitura de alguns livros como *Lila e o segredo da chuva*, de David Conway (2010) e *Letras de carvão*, de Irene Vasco (2016). Ao experienciar aquelas obras literárias, pensei que histórias como essas, cujas personagens negras são ilustradas como proprietárias de suas casas, de seus negócios, diplomadas etc., teriam significado em minha infância. Pensei também nas crianças que têm e terão contato com esses livros e em como se sentirão participantes desse mundo plural e diverso.

Além da autoidentificação com as ilustrações (observando a cor da pele e os cabelos cacheados) de ambas as obras, me identifiquei especialmente com *Letras de carvão*, um livro que trata de dimensões sociais da vida, como a alfabetização tardia e a vivência em comunidade. Por isso as ilustrações me inundam, ou melhor: com seu palavreado colorido de linhas e planos distintos, as imagens nos inundam<sup>1</sup>.

---

1 Inundar, para mim, tem um sentido positivo/esperançoso, como algo que enche e é coberto de esperança. Faço uso desse verbo sempre que algo potente e poético me desperta a curiosidade.



Dessa forma, convido vocês professores, professoras, arte-educadores e arte-educadoras, a serem inundados e inundadas por meio das análises imagéticas (leitura de imagens), as quais podem ser utilizadas nas aulas de Artes como referência para a criação de personagens negras.

### **Conhecendo *Letras de Carvão***

Escrito por Irene Vasco e ilustrado por Juan Palomino (2016), *Letras de carvão* começa com a personagem-narradora (que não tem o nome revelado<sup>2</sup>) observando o seu filho escrevendo contos. Nesse diálogo introdutório, ela indaga o menino, que estava sentado à mesa em frente ao computador, se ele gostaria de escutar a história de como ela aprendeu a ler.

De volta ao passado, quando era uma menina, a personagem-narradora conta que nem ela nem as pessoas do povoado (por nome Palenque) sabiam o ofício das letras e da escrita, à exceção era o senhor Veloso, dono do mercado local. Seu Veloso tinha como hábito escrever os nomes das pessoas que o deviam e o valor da dívida na parede da sua mercearia. Para alívio dos devedores, seus nomes eram apagados quando a conta era quitada.

Além dessa demonstração de escrita, as letras estavam presentes em tudo: no jornal que embalava as compras da mercearia, no jornal que era usado para tapar os furinhos das paredes das casas. Mas, ela conta, ninguém reparava nessas letras.

De tempos em tempos o carteiro ia até Palenque entregar correspondências. Gina, sua irmã mais velha, sempre recebia cartas de Miguel, um jovem médico que havia trabalhado no povoado. Ela não sabia o que aquelas letras expressavam, mas as recebia com muita estima. As cartas de Miguel promoviam o suspense e a curiosidade nas duas garotas, especialmente para a narradora, que imaginava as histórias e tentava decifrar as intenções presentes naquelas letras.

---

2 Por este motivo, iremos chamá-la de personagem-narradora, dado que participa da história que é narrada por ela própria.

Um dia conversando com o senhor Veloso, ele propôs uma troca. Poderia ensiná-la a ler, contanto que ela o ajudasse com o trabalho da mercearia. A partir desse acordo, uma vez na semana o senhor Veloso a ajudava com o letramento e ela o ajudava pesando, embalando e colocando os grãos ensacados na estante da mercearia.

Depois que ela e Gina aprendem a ler, descobrimos/entendemos que as irmãs se tornam educadoras do povo de Palenque. E a nossa narradora recebe um presente especial que leva para a vida toda!

## **Análise imagética**

A leitura de imagens, ou análise imagética<sup>3</sup>, é entendida como o exercício de destrinchar, decifrar, entender, ler uma representação visual. Essa análise, por sua vez, é muito utilizada em aulas de história da arte, estudo da forma, desenho, entre outras disciplinas, com o objetivo de exercitar o olhar e entender como a obra foi feita. Ou seja, trata-se de entender a composição de uma pintura, desenho, gravura etc., por meio de uma espécie de leitura. Para realizar essa atividade, é preciso que conheçamos o repertório (e a funcionalidade) de termos técnicos adquiridos pela teoria da linguagem visual.

Ponto, linha e plano são os três elementos primordiais para a composição da imagem na linguagem visual. Compreendemos que a composição<sup>4</sup> é a sincronia desse trio com outros elementos aglutinadores, tais como as cores, a perspectiva, a forma, a dimensão etc.

O livro *Letras de carvão* é para nós, artistas e/ou professores de Artes, uma lição sobre a criação de personagens negras por fazer uso de um repertório diversificado de técnicas artísticas. Juan Palomino opta praticamente por um único material de trabalho, o crayon (giz pastel em português). As exceções estão apenas em algumas ilustrações em que temos a inserção de recortes de jornal (páginas 7, 8 e 9 do livro) e o recurso da aquarela especificamente nas plantas e bolhas de sabão (páginas 11 e 15).

---

3 Ao longo do texto, faremos uso das duas expressões, uma vez que as entendemos como correspondentes.

4 O termo composição é usado em análises imagéticas como sinônimo do termo obra.

A escolha por um único material não é nova, afinal técnicas como gravura e escultura canonicamente se valem de um material para acontecer/existir. A exemplo disso estão os escultores da Grécia antiga e a escultora neoclassicista Edmonia Lewis com os blocos únicos de mármore. Em todos os casos, o fato para o qual chamamos a atenção é justamente para esse domínio que um artista ou uma artista vem a desempenhar com a utilização predominante de um material.

Nessa primeira análise imagética, irei explorar/explicar o repertório de técnicas usadas por Palomino. Ao longo do livro, esse repertório foi demonstrado por meio do: sfumato, diferenciação de espessura das linhas, hachura, colagem, criação de padronagem, além da utilização dos principais elementos estruturantes da composição visual (ponto, linha e plano).

Começo pelo **sfumato**, uma técnica utilizada no desenho e pintura para criar degradês ou delicadas variações tonais. Palomino fez uso dessa técnica em algumas ilustrações em que as personagens foram representadas em escala maior. Criando áreas de incidência de luz e sombreamento, é possível perceber que o uso do sfumato serviu para dar volumetria às personagens, assim valorizando os tons de pele.

**Figura 1 - Exemplo de sfumato**

Área de  
incidência de  
luz



Área de  
sombreamento

Fonte: Vasco; Palomino (2016, p. 19)

Antes de tratar sobre a técnica de padronagem, é necessário observar o uso do elemento **linha**. Podemos identificar as variações de espessura das linhas na página 9 em que as irmãs têm parte de seus cabelos trançados por uma personagem mais velha. São linhas espessas, se comparadas às linhas delicadas que compõem os detalhes dos seus rostos.

**Figura 2 - Exemplo de variação de linhas**

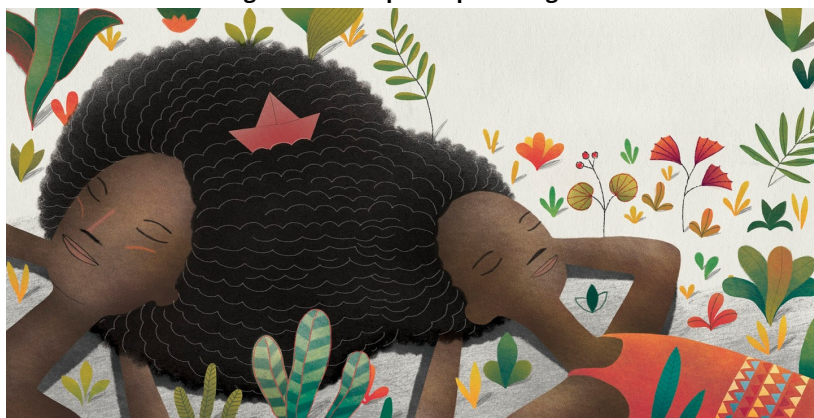


Fonte: Vasco; Palomino (2016, p. 9)

Com a variação de linhas, Palomino cria padronagens. Entendo como **padronagem** a criação de padrões com elementos e formas distintas com a finalidade de preencher superfícies e/ou espaços. Nesse sentido, o ilustrador se valeu muito de tal técnica do desenho em suas ilustrações ao longo da obra.

Um exemplo de padronagem está nas páginas 12 e 13 em que os cabelos das personagens são representados de maneira única em todo o livro. Nota-se a concentração de uma área marcada com *crayon* preto, tendo as extremidades suavizadas; sobreposto ao preto está a repetição de linhas finas brancas em formato ondulado que conferem a sensação de movimento e volume.

**Figura 3 - Exemplo de padronagem**



Fonte: Vasco; Palomino (p. 12-13)

Ao explicar a variação de linhas e a padronagem, percebo que Palomino usa minuciosamente esse elemento e técnica para criar penteados diversificados em vários momentos das duas irmãs.

Além dos cabelos, também observo o emprego da padronagem nas roupas das personagens. Essas roupas geralmente são ilustradas com uma cor de fundo, tendo sobrepostos elementos lineares, circulares ou ainda formas orgânicas. No campo das Artes chamamos de formas orgânicas representações que tenham contornos desiguais e/ou irregulares.

**Figura 4 - Exemplo de padronagem**



Fonte: Vasco; Palomino (2016, p. 15)



Por último, destaco a utilização das técnicas da hachura e da colagem. A **hachura** é aplicada no desenho, pintura e gravura (entre outras linguagens); e consiste na repetição sucessiva de linhas retas e/ou circulares. Esse conjunto de linhas deve ser feito em direções e sentidos distintos para alcançar a ideia de volume, sensação de movimento e intensidade de tons. Na página 6 a hachura foi feita nos telhados das casas como uma opção para diferenciar os vários elementos gráficos presentes nessa ilustração, assim formando uma composição harmônica e equilibrada.

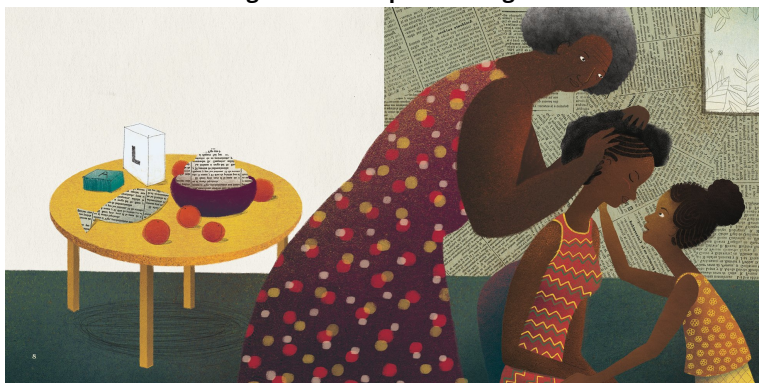


Fonte: Vasco; Palomino (2016, p. 6)

A **colagem** é uma técnica que envolve o uso de materiais distintos. Usualmente pode ser feita de forma manual com recorte de jornais, revistas, tendo como suporte o papel, tela ou material reciclado como papelão etc. No caso de Palomino, houve a opção pela colagem digital de partes de jornais nas suas ilustrações.

Retomando a ilustração da página 9, mas agora observando o enquadramento completo, é possível observar que as três personagens em primeiro plano são mais destacadas/valorizadas graças ao fundo feito de colagem de jornal.

**Figura 6 - Exemplo de colagem**



Fonte: Vasco; Palomino (2016, p. 8-9)

## **Análise imagética mediada**

Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012) apresentam o conceito de “corpo-aprendiz”, indicando que o educando e a educanda aprendem com o corpo através da nutrição estética<sup>5</sup>. Nutrição esta que deve ser oferecida de modo que o/a educando/a, ao ser nutrido/a com objetos culturais (como obras de artes, literárias, musicais, teatrais, textos teóricos, objetos do cotidiano etc.), possa descobrir/explorar o que lhe foi compartilhado (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36-37).

Por conseguinte, o/a educando/a se torna um/a pesquisador/a do mundo. Por esta razão, as autoras sugerem que repensemos “[...] sobre o corpo e o saber sensível como base para o conhecimento nos processos educativos” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 37).

Valendo-me dessa base teórica, proponho como segundo exercício uma leitura de imagem das ilustrações correlacionando-a com a ideia de corpo-aprendiz. Assim, nos próximos parágrafos enfatizarei a valorização do processo de ensino-aprendizagem do educando e educanda por meio da nossa análise imagética.

*Letras de carvão* demonstra esse processo de aprendizado com o corpo por meio da presença de duas personagens que destacamos agora.

---

5 Para Martins e Picosque (2012), a nutrição estética é o ato de educar, sinalizando que esta é oferecida pela cultura, mas na escola é função do/a educador/a proporcionar esse banquete.

A primeira personagem é o menino, filho da narradora, aparentemente mais passiva; e a segunda é a narradora que também protagoniza a história.

Como o menino aparece em dois momentos da obra, analisarei as duas ilustrações correspondentes a ele, enquanto sobre a personagem-narradora proporei uma especificamente.

Feito com *crayon* marrom, o personagem aparece pela primeira vez em um ambiente doméstico colorido e cheio de plantas. O chão da casa é quadriculado em tons claros e escuros de amarelo. Ao fundo, na parede, visualizamos um calendário, um diploma (que acreditamos ser da mãe da criança), uma carta e um retrato ao lado.

Do menino, escondido atrás do computador, é possível ver os pés descalços cruzados e o seu rosto de perfil voltado para cima mirando a sua mãe. Esta que está ao seu lado em pé segurando um livro, em gesto recíproco, o observa enquanto inicia o diálogo. A ilustração tem uma paleta de cores que predomina o amarelo e o verde-azulado. Outros elementos menores, representados com cores diferentes (copo, livro, vasos, um móvel ao fundo, cadeiras e banco), harmonizam com essa paleta.

Em relação às concepções de aprendizagem por meio do corpo do qual falam Martins e Picosque (2012, p. 34), podemos relacionar esta ilustração ao **corpo pensante**, que é “[...] uma rede inteligente conectada, interagindo, trocando informações [...]”, interpretando o menino como um ouvinte que aprende na manutenção dos pensamentos.

Também a segunda ilustração (em que ele aparece) já demonstra outra forma de aprendizagem por intermédio do corpo. Dessa vez, a mãe e o menino estão sentados, lado a lado compartilhando a leitura. Representação a qual denota que, enquanto a história era contada, essas duas personagens (mãe e menino) se deslocaram, podendo ser relacionada ao **corpo-mídia**. O corpo é entendido como a primeira mídia da comunicação humana. Nos comunicamos “[...] uns com os outros, articulando e lendo gestos, atitudes, movimentos e deslocamento no espaço. [...]” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 34).



**Figura 7 - Corpo pensante**



Fonte: Vasco; Palomino (2016, p. 5)

**Figura 8 - Corpo-mídia**



Fonte: Vasco; Palomino (2016, p. 31)

Quando nossa narradora conta a história para seu filho, ela remonta ao tempo em que era criança. A partir do momento em que inicia seu processo de letramento, podemos observar a personagem em três passagens diferentes nas quais está escrevendo: no primeiro escreve para si (página 21), no segundo escreve para ensinar outras crianças (páginas 22 e 23) e no terceiro escreve para todo o povoado (página 23). Vou destacar aqui o segundo momento.

Conforme aprendia a ler, a menina brincava que era o senhor Veloso (ou seria professor Veloso?). Nessa ocasião, vemos a narradora ajoelhada no chão e cercada por outras personagens, sendo uma delas a sua irmã Gina. Com um pedaço de carvão, a narradora escrevia palavras no chão pedindo que as crianças descobrissem qual letra estava desenhada ali. O chão havia se tornado o quadro e o povoado havia se tornado uma escola.

Além dessas personagens, completam a ilustração um pote, um vaso com espada de São Jorge e um cachorro. Tanto as figuras humanas como as outras formas descritas parecem criar uma roda em torno do quadro-chão.

Entendendo o brincar como provocador de experiência, observo o destaque que essa ação tem na ilustração. O **corpo-brincalhão** é aquele que aprende enquanto brinca. Ao riscar o chão com um pedaço de carvão, a ação da narradora provoca a estesia (experiência estética<sup>6</sup>) no processo de ensino-aprendizagem. As demais crianças, ou melhor, os corpos-brincalhões, correspondem a essa experiência estética.

---

6 Para Martins e Picosque (2012, p. 35), a experiência estética não deve ser relacionada com a ideia de beleza, mas "[...] como uma capacidade que permite a percepção, através dos sentidos, do mundo exterior".

**Figura 9 - Corpos-brincalhões**



Fonte: Vasco; Palomino (2016, p. 22-23)

Por fim, após esta análise dialogada entre a história de Irene Vasco, as ilustrações de Juan Palomino e as conceituações sobre o corpo-aprendiz de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012), considero que a história girou em torno do “ser criança”: ouvinte, atenta, educanda, curiosa e pesquisadora do mundo que a envolve.

## Referências

CONWAY, David. **Lila e o segredo da chuva**. São Paulo: Biruta, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

PALOMINO, Juan. **Letras al carbón**. 2015. Disponível em: <http://dejuanpalomino.blogspot.com/2015/09/letras-al-carbon.html>. Acesso em: 28 nov. 2021.

VASCO, Irene; PALOMINO, Juan. **Letras de carvão**. Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.



## **CORPOREIDADE E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE RACISMO E INFÂNCIAS**

*Ariane Celestino Meireles  
Sarita Faustino dos Santos*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana são um importante documento para implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/1996, que foi alterada no Art. 26-A pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ao passo que as referidas Leis contemplam o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes ampliam a temática e incluem a Educação Infantil e o Ensino Superior no protagonismo das ações antirracistas da educação nacional (BRASIL, 2004). Flor do Nascimento (2020) orienta que este documento possui um conteúdo diferenciado no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais:

[...] desde o início, a colonização brasileira ensinou, e com bastante eficácia, quais lugares raciais as pessoas deveriam ocupar em nossa sociedade. Não apenas uma educação que acrescentasse a um currículo elementos sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras faltantes, até porque há conteúdos sobre escravidão, pobreza, guerra etc. Trata-se de uma abordagem antirracista em educação que busque ressignificações. Mudanças de posturas, de pensamento (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 89).

A abordagem antirracista destacada pelo pesquisador evidencia a necessidade de alteração de práticas educacionais no seio das escolas do país por parte da gestão, do corpo pedagógico e do currículo, entre outras dimensões. É fundamental que as crianças sejam estimuladas a ter orgulho do seu pertencimento racial e isso inclui conhecer suas origens, as suas raízes e a sua ancestralidade. No Brasil conhecemos pou-

co sobre o continente de origem de mais da metade da população, resultado de práticas epistemicidas que remontam os tempos coloniais e seguem em vigor até nossos dias. Gomes e Munanga (2006, p. 19) informam que:

Na literatura e outros textos sobre o assunto, diz-se geralmente que os africanos escravizados no Brasil foram trazidos de Angola, do litoral de Moçambique e do golfo do Benin, de onde embarcaram rumo ao Brasil. Mas, de fato, teriam vindo [também] do interior de outros países e grupos étnicos, cuja documentação foi em grande parte queimada sob as ordens de Rui Barbosa, ministro das Relações Exteriores no Brasil.

O “apagamento” da história dos povos africanos e indígenas no Brasil é matéria de extrema importância a ser problematizada em todas as etapas da educação. É pertinente analisar que o esquecimento sobre a história e cultura de alguns povos coloca outros em lugar de privilégio.

Refletimos que nas nossas escolas verifica-se um pensamento hegemônico sobre o que podemos ensinar, o que é autorizado abordar, e isso informa apenas um lado da história que, evidentemente, não é a versão dos povos subjugados. Nesse pensamento hegemônico predomina uma história única – para referenciar a obra da intelectual nigeriana Chimamanda Adiche (2019). Os currículos são pensados e projetados para o ensino apenas de uma cultura: a que evidencia a branquitude e celebra a Europa e seu filho dileto, os Estados Unidos, como centros do mundo. Nesse contexto, saltam as questões: O que consideramos importante para ensinar? Como identificar o que ensinar? O que é prioridade no currículo? Este texto se propõe, portanto, a levantar muitas questões e sugere algumas respostas, considerando que as problematizações aqui colocadas incentivem pesquisas/relatos.

Assim, as Diretrizes anteriormente mencionadas não apenas oferecem pistas, mas de fato indicam direções para colocarmos em prática uma educação antirracista que vislumbre equidade na educação nacional. O documento chama à reflexão sobre o currículo, que está calcado em princípios que normalmente não dialogam com nossas realidades e experiências de professoras pretas, outrora estudantes de escolas públi-

cas e conhededoras da perversidade do racismo na escola.

Muitas vezes o cotidiano escolar apresenta questões que são vistas como menos importantes, mas são fundamentais para promover o fortalecimento da autoimagem de inúmeras crianças, o que pode conduzir à formação de uma pessoa autônoma, segura e que reivindique seus direitos, mesmo na infância. Um exemplo de banalização das questões do cotidiano são brincadeiras cantadas que remetem determinado grupo étnico-racial a lugares subalternizados socialmente.

Por isso importa questionar: que brincadeiras ensinar? *Escravos de Jó* ou *Guerreiras/os Nagô*? Essa indagação foi problematizada em uma palestra proferida pela professora Kiusam de Oliveira, em seminário realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (NEAB/UFES), no ano de 2016.

A cantiga-brincadeira de comumente conhecida pelo nome *Escravos de Jó*, além de ser bastante popular em diversos lugares do Brasil, é encontrada facilmente em plataformas virtuais de entretenimento infantil e retrata o Brasil no período da invasão europeia e estabelecimento do regime colonial. E por que este nome? De acordo com o livro sagrado da religião judaico-cristã, Jó foi um homem muito rico que perdeu todos os seus bens, inclusive as pessoas escravizadas que possuía. É importante considerar que a brincadeira referida tem relação direta com a história do livro sagrado e a dominação europeia sobre os povos africanos.

Pesquisas (FISCHMANN, 2008; CATROGA, 2010) evidenciam que a religião judaico-cristã se utilizou da religiosidade como forma de domínio e de imposição da sua cultura no Brasil colônia, período em que os povos africanos escravizados eram considerados sem alma e destituídos de humanidade. Com a anuência da Igreja Católica, esses povos podiam ser retirados das suas terras, comercializados e tratados da maneira mais atroz possível. A igreja e a ciência validaram a objetificação dos corpos das e dos africanos.

Considerando esse contexto avassalador, cabe perguntar: Por que ainda cantamos *Escravos de Jó* para brincar na educação infantil e não utilizamos a brincadeira *Guerreiras/os Nagô*? Quem são os povos nagô?



Quais grupos étnicos conhecemos do continente africano, que foram trazidos de forma abrupta por meio de sequestro para o Brasil? Que língua falam, de quais países foram raptados? Quais são as características gerais desses povos e por que essas foram as maiores vítimas do tráfico humano para o Brasil? Refletimos que a escola deve ser o principal lugar de disseminação dos conhecimentos sobre a história e cultura dos povos africanos. Que as crianças saibam que os povos bantu historicamente exerceram forte influência no nosso cotidiano em várias dimensões: na economia, na tecnologia, na língua, na religião, nas brincadeiras e costumes, entre outras áreas.

A brincadeira *Guerreiras/os nagô* retrata o processo de resistência contra o sistema escravocrata brasileiro. Apresenta a engenhosidade dos povos africanos, sua inteligência e seu trabalho de cooperação, um importante valor civilizatório afro-brasileiro: “Guerreiras Nagô jogavam o caxangá. Tira, bota e deixa ficar. Guerreiras/os com guerreiras/os fazem zigue, zigue e zá”. No contexto dessa brincadeira e nesse momento de grande ludicidade, musicalidade e corporeidade, nossas/os ancestrais africanas/os provavam que a pseudociência, que implementou a todo custo a ideia de inferioridade dos povos africanos, estava completamente errada.

Essa brincadeira, na concepção original, encena uma intensa movimentação de troca de lugares entre as/os participantes em determinado momento, além do som dos tambores e cantos. Nesta oportunidade, ocorriam fugas planejadas por africanas e africanos que se encontravam em situação de escravização. As/os brincantes definiam previamente quem fugiria e as/os demais continuavam a brincadeira para encobrir a fuga. No momento da contagem do número de pessoas escravizadas, notava-se a ausência de algumas “peças”, como eram consideradas as pessoas negras. Por isso, tal brincadeira passa a ser proibida pelos escravocratas, que propõem uma radical alteração para controlar os corpos e inibir as fugas: as/os participantes deveriam brincar sentadas/os em roda e a movimentação corporal autorizada era apenas das mãos que trocavam peças (sementes ou outros objetos) de lugar, tal como hoje é conhecida a brincadeira *Escravos de Jó*.

Importante destacar que as/os brincantes que estavam em uma situação de escravizadas/os, não eram essencialmente escravas e escravos. Precisamos enfatizar que nossas crianças não são descendentes de escravas e escravos, expressões que denotam essencialidade. Diferentemente de “escravo/a”, a palavra “escravizada/o” informa uma condição passível de alteração. O povo negro descende de pessoas com imenso potencial intelectual, grande senso humanitário, criativo e de poder. Precisamos então entender melhor o currículo que estamos trabalhando na escola. Que história reproduzimos? Sobre quais grupos étnicos prevalecem a inteligência e a sabedoria? Sobre os povos originários que já eram os donos da terra ou sobre os povos colonizadores invasores? Quem, durante 400 anos do processo de escravização, construiu estradas, pontes, túneis, edifícios e arquiteturas fantásticas? Plantou, colheu, cuidou, curou e fez a cultura florescer intensamente, mesmo na adversidade?

Atualmente temos em um currículo de inspiração estadunidense e europeia que abarca desde as histórias infantis à história oficial do Brasil, passando pelas brincadeiras, as múltiplas expressões culturais, as ciências e as tecnologias. Nossas escolas e nossos currículos valorizam exageradamente tais saberes em detrimento de outros povos, originários do Brasil e da América Latina.

Autoras e autores que problematizam o currículo (SILVA, 2002; LOPES; MACEDO, 2011) discutem sobre concepções que humanizam o espaço educacional e percebem a importância de manter o estudo voltado para uma produção original do saber. Se hoje estudamos o meio ambiente e as questões da sustentabilidade, precisamos aprender com os povos indígenas e africanos. É fundamental valorizar não só os saberes que estão na academia, mas também os que estão nas comunidades, com as pessoas do lugar e com aquelas/es que fazem parte das histórias dos territórios onde as escolas estão inseridas. Assim, um mestre de banda de congo, uma capoeirista ou benzedeira da comunidade, por exemplo, são pessoas que precisam ser convidadas pela escola para disseminarem seus saberes para toda a comunidade escolar.



Precisamos, também, dialogar com um currículo voltado para questões étnico-raciais, de gênero, que aborde a diversidade cultural e outras demandas que surgem nos cotidianos. Um currículo que alcance uma educação mais plural e que abarque o maior número de pessoas possível. Um currículo que dialogue com as questões reais que são vividas em cada território.

Como podemos aprender sem o processo de diálogo com as crianças, familiares e comunidade escolar? Como avançar para uma escola que escute e consiga propor avanços nas suas unidades de ensino, aliando a realidade com as abordagens da ciência?

Sem a intenção de oferecer respostas imediatas, essas questões demandam reflexão para a efetivação real de mudanças nas vidas de muitas/os jovens que hoje não conseguem perceber suas histórias de vida e seus reflexos em um sistema educacional que pune o diálogo e promove uma existência distante das/dos estudantes e crianças. A formação continuada se apresenta como um excelente veículo de transformação desta realidade.

Munanga (2005) convida a refletir sobre o alcance do racismo interiorizado, sobre como as crianças, desde muito pequenas, já sentem vergonha do seu pertencimento racial e almejam a branquitude como realização. Pouco se fala sobre isso nas escolas. As questões raciais no Brasil foram pensadas para estabelecer o silêncio. Concepções raciais estão presentes desde tempos longínquos, muitas vezes no contexto da religiosidade e pensamento pautado na pseudociência. Essas informações estruturais alcançam longos anos mesmo após a ciência afirmar o erro que foram as pesquisas que racializaram e inferiorizam os povos africanos. O cientista estadunidense Stephen Jay Gould (2014, p. 147), na obra *A falsa medida do homem*, analisa que:

[...] a abstração da inteligência como entidade única, localizada no cérebro, quantificada na forma de um número único para cada indivíduo, e o uso desses números na hierarquização das pessoas numa escala única de méritos, que indica invariavelmente que os grupos oprimidos e em desvantagem — raças, classes ou sexos — são inatamente inferiores e merecem ocupar essa posição indicam falsas medidas do homem.

Podemos considerar que, mesmo após as reflexões propostas por Gould e outros estudos que comprovam o racismo científico, a estrutura racial faz com que a população negra seja percebida como potencialmente perigosa e propensa à vida do crime; pesquisas denunciam que as mulheres negras recebem menor dose de anestesia por serem consideradas mais fortes (LEAL; NOGUEIRA; CUNHA, 2005); no mundo dos esportes, atletas negros/as não são considerados/as bons/boas nadadores/as por possuírem, na sua constituição corporal, ossos pesados (MARQUES; MORAIS; MARQUES, 2020). Lamentavelmente ainda se acredita em muitos mitos criados para inferiorização de toda população negra, perpetuando uma condição de desigualdade racial no Brasil.

Sobre isso, Munanga (1996) utiliza a metáfora para explicar o racismo, que considera um fenômeno de grande complexidade. Ele compara o preconceito racial a um iceberg: a parte submersa revela o racismo velado e a ponta emergente são os casos manifestados a cada dia com maior intensidade.

Podemos considerar as denúncias (antes veladas e consideradas desnecessárias) como algo positivo em meio ao caos proporcionado pelo racismo. Podemos acreditar que a população negra reconhece e reivindica cada vez mais seus direitos de cidadãos na sociedade racista. Essas denúncias evidenciam o quanto a população negra assume a problemática e não aceita mais o discurso de uma democracia racial, pautado por Gilberto Freyre nos anos 1930.

O estado brasileiro se organiza por meio de uma estrutura econômica, social e política a partir do racismo. Em meados do século XIX, o Brasil já reunia esforços para implementar políticas públicas de branqueamento que excluía totalmente a população negra e indígena do país. Importa destacar que tais políticas não somente desfavoreciam esses povos, como especialmente contemplava povos vindos da Europa exclusivamente para serem bonificados e assumirem os cargos de poder no Brasil. Para as populações entendidas como inferiorizadas se reservou o genocídio mais perverso por meio de morte psicológica, espiritual, material e intelectual.

Ainda hoje percebemos como músicas, brincadeiras e jogos reforçam a estrutura racista no Brasil. Segundo Mello e Damasceno (2011), os jogos e as brincadeiras são definidos respectivamente pelo seu aspecto de ludicidade com regras e de forma lúdica livre, sem regras. Também encontramos músicas e brincadeiras em plataformas de áudio e vídeo, de fácil acesso na internet, que incentivam atitudes racistas em relação à população negra. A música *Sementinha* ou *Cebolinha*, evidencia essa relação de poder em nossa sociedade. A letra diz o seguinte: “*Plantei uma sementinha no meu quintal/ Nasceu uma neguinha de avental/ Dança neguinha! Eu não sei dançar/ Pega um chicotinho que ela dança já*”. Tal cantiga infantil, aparentemente inocente, reforça a construção racial presente na sociedade e nas nossas escolas: a *neguinha de avental* pode servir a um debate intenso para se pensar uma educação antirracista.

O que nós, que atuamos na educação formal, acreditamos e valorizamos é o poder de mudança que a educação promove. O líder político sul-africano Nelson Mandela (1994) reforça o seguinte pensamento: “Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Pensando dessa forma, muitos jogos e brincadeiras podem reforçar a estrutura racial mas muitos também podem problematizar e destruir essa estrutura racista que insiste em emergir mesmo no século XXI. Os jogos, como fatores e imagens da cultura, criam hábitos, provocam mudanças, oferecem indicações e caracterização de uma civilização.

Hoje nos ambientes escolares, como pensamos a interação de jogos e brincadeiras com nossas crianças e estudantes? Percebemos como é importante esse momento de interação e aprendizagem? O que podemos destacar quando ensinamos e aprendemos mais sobre os jogos? E no contexto cultural? O que sabemos sobre a construção dos jogos e brincadeiras na nossa sociedade?

Trabalhar com a possibilidade de interações que os jogos proporcionam é, sem dúvida, uma estratégia no processo de ensino e aprendizagem. Precisamos trabalhar para além da construção ocidental que dicotomiza mente e corpo, bem como ampliar nossas

ações para o contexto total das/os estudantes. Roger Caillois (1990) sistematizou os jogos por sensações diferentes. Ele definiu os jogos como quatro impulsos primários que o regem. São eles:

- *Agon* – é o jogo de competição que tem a ambição de triunfar apenas ao próprio mérito em uma competência.
- *Ilinx* – a busca da vertigem. São jogos que tiram a sensação de equilíbrio e provocam uma intensa reação que parece tirar o prumo e dá uma sensação de perda de direção.
- *Mimicry* – o jogo de imitação que simula o gosto por personagem alheia/o. Imitamos aquelas/es com quem nos sentimos afetadas/os positivamente.
- *Alea* – o jogo de sorte que apresenta uma espera ansiosa e passiva do destino.

Conhecer os impulsos primários dos jogos nos leva a compreender elementos do universo brincante e nos aproxima ainda mais das possibilidades positivas de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras.

Azoilda Loretto Trindade (2013) definiu valores civilizatórios afro-brasileiros na construção da herança intelectual, corporal, científica e artística vivenciada em terras brasileiras. De acordo com a autora, tais valores têm a intenção de destacar o continente africano na sua diversidade dos diferentes povos que foram trazidos por sequestro. Esses valores se fixaram na memória, na oralidade, na ancestralidade, no seu modo de ser e de viver, na música, na tecnologia, na ciência, na arquitetura, na agricultura e em todas as formas dessas culturas que se estabeleceram no Brasil. Isto é uma marca da nossa ancestralidade africana em terras brasileiras.

São valores que estão impregnados de circularidade, comunitarismo, corporeidade, ludicidade, musicalidade, energia vital, ancestralidade, religiosidade. Cada valor se relaciona à estrutura cultural desses povos, repassada muitas vezes para as gerações.

Consideramos a brincadeira de cada país africano como correspondente

desses valores, que identificam o modo de viver e de ser dessas populações transmitidas de geração em geração. E pensando nas brincadeiras como potencialmente enriquecedoras de práticas pedagógicas voltadas para a valorização de um currículo diverso e plural, destacamos uma proveniente de Moçambique: *Mar e terra*, que, pode ser classificada como uma brincadeira “AGON” (de competição). A atividade pode ser brincada riscando uma linha em algum espaço específico e depois, quando a professora/professor, criança ou quem estiver brincando falar as palavras “mar”, todas/os podem saltar a linha traçada no chão ou ficar abaixadas/os. Ao pronunciar a palavra “terra”, pode-se retornar à posição inicial ou abaixar. Essa brincadeira pode sofrer variações rítmicas com um pandeiro ou qualquer outro objeto

Trata-se de uma brincadeira divertida, apesar de evidenciar traços da cultura europeia ocidental ao valorizar a polaridade e a disputa (já que pressupõe um/a vencedor/a e um/a perdedor/a). Mas o mais importante não é ganhar e sim participar da brincadeira de forma coletiva, mesmo entendendo que para diferentes faixas etárias o jogo precisa sempre se organizar para também provocar a sensação de euforia. Neste momento, podemos observar o deleite das crianças e estudantes e sua participação coletiva nas atividades, sem exclusão de ninguém.

É muito importante a intenção da/o professora/o em ensinar não mais que um jogo e sim uma ressignificação curricular urgente para nossos cotidianos integrando todas as crianças. O continente africano não é uno, pelo contrário, apresenta uma rica diversidade de países e culturas. Para apresentar a cultura africana é muito importante identificar o nome do país com percepções diversas e voltadas para um contexto positivo e fora da história constantemente anunciada de modo estereotipado.

A seguir apresentamos duas obras importantes para o diálogo das questões pertinentes ao aprendizado da cultura de países africanos que merecem destaque no nosso papel enquanto educadoras/es.

A obra *Ndule-Ndule*, escrita por Rogério Andrade de Barbosa (2011) e ilustrada por Edu Engel, retrata a importância de se valorizar a cultura

africana e afro-brasileira a partir de brincadeiras e jogos relacionados a crianças de vários países africanos e que falam diferentes línguas.

*Ndule Ndule* reforça a representação infantil como protagonista de suas ações e como categoria social que representa fugindo das análises de infância enquanto categoria biológica. As crianças assumem o papel de produtoras de cultura e contam e encantam as suas brincadeiras favoritas. A obra ensina brincadeiras contadas por crianças e valoriza o seu brincar como produto social. O autor apresenta duas personagens que são incentivadas pela ambiência escolar a realizar pesquisas. O enredo convida a uma viagem por diversas regiões da África, como África do Sul, República Democrática do Congo, Nigéria, Senegal, Botswana e Guiné-Bissau.

As imagens mostram mapas, crianças sorridentes e atualizadas tecnologicamente, valorizando de forma positiva o continente africano. As brincadeiras dialogam com as culturas locais de cada país, como a *Mamba*. Muito conhecida na África do Sul, essa brincadeira recebe o nome de uma cobra venenosa, de corpo comprido e veloz. Ao brincar, podemos perceber as categorizações evidenciadas por Caillois (1990), com a forte presença dos contextos dos valores civilizatórios africanos apresentados por Trindade (2013). Em *Mamba*, a criança que é a “pegadora”, assim que toca outra criança, coloca as mãos em seus ombros e compõe a serpente como parte do seu corpo. Essa criança, quando é “pega” ou “boiada”, não fica fora da brincadeira; pelo contrário, integra o corpo da “serpente”. Essa é uma característica da coletividade e do comunitarismo dos povos africanos apresentados pelos valores civilizatórios. A obra *Ndule, Ndule* expressa bem o contexto de felicidade das brincadeiras.

Esse sentimento nas brincadeiras é retratado também na coleção *Nana e Nilo: Que jogo é esse?*, com autoria de Renato Nogueira (2012) e ilustrações de Sandro Lopes. Nilo, um dos personagens, questiona com sua irmã gêmea, Nana, e a árvore *Mulemba*, por que sempre um vence e outros perdem. Essa indagação merece ser problematizada no contexto das brincadeiras vivenciadas a partir de uma matriz curricular eurocentrada. A sociedade ocidental evidencia a polaridade em muitos aspectos. O estímulo de vencer a qualquer preço e em detrimento do ou-

tro é tendência no contexto de disputa e poder, vivenciado desde muito cedo pelas crianças. Na obra de Nogueira, as crianças saem do Brasil com sua árvore em direção à região da Ruanda, Uganda e Burundi, para conhecer várias brincadeiras que não precisam ter um único vencedor. E, nessa viagem, elas são apresentadas ao povo Batwa, que vive em vários países do continente africano.

Mais uma vez podemos perceber a valorização de forma positiva da cultura africana destacada pelas brincadeiras e pela literatura infantil. No final da história e depois do aprendizado das brincadeiras, Nilo, Nana e Mulemba retornam para o Brasil e propõem novas atividades para as/os amigas/os. Conforme o texto, os jogos e brincadeiras tinham uma coisa em comum: ninguém estava contra ninguém e sim ganhando juntos/as. A alegria de brincar era ainda maior.

A literatura infantil, os jogos e as brincadeiras articuladas com a temática da cultura africana e afro-brasileira oferecem ricas possibilidades de trabalho com as crianças. Oferecem, também, práticas pedagógicas voltadas para uma discussão dos cotidianos nas escolas e uma demanda contemporânea que dialoga com as diversidades e diferenças nos espaços educacionais. Nas palavras de Silva (2002), a questão racial e étnica não é um tema que simplesmente transversaliza o currículo, pelo contrário, apresenta centralidade em relação ao conhecimento, poder e identidade. É nisso que acreditamos.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARBOSA, Andrade. **Ndule, Ndule**: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CATROGA, Fernando. **Entre deuses e césares:** secularização, laicidade e religião civil, uma perspectiva histórica. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2006.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem.** 3. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2014.

FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico.** São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

LEAL, Maria do Carmo; GAMA, Silvana Granado Nogueira da; CUNHA, Cynthia Braga da. Desigualdades raciais, sociodemográficas e na assistência ao pré-natal e ao parto, 1999-2001. **Revista de Saúde Pública** [online]. v. 39, n. 1, p. 100-107, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000100013>.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

**MANDELA:** O caminho para a liberdade. Direção de Justin Chadwick, RSA: Sanjeev Singh e Video Vision; The Weinstein Company, 2013. 1 DVD (141 min).

MARQUES, Mariana Alonso; MORAES, Camila de; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. Negros não nasceram para nadar? Estudo sobre o acesso de crianças e adolescentes à prática competitiva da natação na cidade de Ribeirão Preto/SP, Brasil. **Revista Inclusiones** [online], v. 7, n.4, p. 194-215, outubro-diciembre. 2020. Disponível em:

<http://revistainclusiones.org/pdf18/14%20VOL%207%20NUM%20OCTUBRE%20DICIEMBRE2020%20REVISINCLUS.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MELLO, André da Silva; DAMASCENO, Leonardo Grafius. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org.). **Raça e diversidade.** São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.



MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

NOGUERA, Renato. **Nana & Nilo**: que jogo é esse?. Rio de Janeiro: Hexis, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV Escola/MEC, 2013.

# LITERATURA INFANTIL E O CAPACITISMO A PARTIR DO LIVRO *O CHAMADO DE SOSU*

Rosângela Pereira dos Santos

## Introdução

Ao ser convidada para contribuir com este livro, fiquei pensando no que escrever e como escrever de modo que o texto seja útil e relevante na vida profissional dos meus e minhas colegas, professores e professoras da educação básica.

Para pensar a escrita, o primeiro passo foi selecionar um livro no acervo literário do grupo LitERÊtura, o que não foi uma tarefa fácil, pois o grupo tem um número considerável de obras de literatura infantil. Os critérios deveriam levar em consideração a qualidade do texto verbal e o imagético.

Então, por sentir a necessidade de aproximar a arte literária ao atendimento educacional especializado, em meio a mais de uma centena de obras literárias, optei pelo livro intitulado *O chamado de Sosu*, escrito e ilustrado por Meshack Asare (2016) e traduzido por Luciano Machado.

Feita a escolha do livro, é necessário situar o leitor do local de onde falo. Sou licenciada em Pedagogia, professora estatutária de educação infantil no município de Serra-ES, atualmente atuo como assessora pedagógica na Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER), nesta mesma secretaria de educação, além de ser pesquisadora grupo LitERÊtura, na condição de mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE-UFES).

Estar na CEER tem possibilitado ir a algumas escolas assessorar professores, professoras, pedagogos e pedagogas quanto à implementação da Lei 10.639/2003<sup>1</sup>, bem como orientar sobre as Diretrizes Curriculares

---

1 Lei que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio no Brasil.

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004) e apresentar referencial de obras literárias que contemplem de forma positiva e humanizada as personagens negras.

No livro *Superando o racismo na escola*, Kabengele Munanga (2005) reflete que alguns professores e professoras não tiveram uma formação para a diversidade. O autor salienta que:

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).

Partindo da explanação de Munanga (2005) e analisando que somos produtos de uma educação eurocêntrica, entende-se a necessidade da formação continuada para os/as profissionais da educação. Vale ressaltar também que os instrumentos de trabalho pedagógico dentro das escolas são constituídos e fundamentados em uma concepção preconceituosa e segregacionista, o que sinaliza para a pertinência do aprofundamento de educadores e educadoras no que tange às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

### **Uma experiência com estudantes do 9º ano de uma escola municipal de Serra: um chamado especial**

Por falta de conhecimento ou comodismo, algumas escolas entendem

que Educação das Relações Étnico-Raciais é um tema que tem um mês específico para ser explorado. Em determinadas instituições são feitas atividades da “semana negra” ou “mês negro”, descumprindo totalmente as orientações das DCNERER.

Durante todo o mês de novembro, a CEER recebe solicitações de muitas escolas para “contar uma historinha” que “fale de racismo”, “escravidão” ou “dar uma palavrinha” sobre racismo. O que chama a atenção é que o/a negro/a só é lembrado/a em novembro e, ao ser requerido/a nesse mês, a impressão que se tem é que querem ouvir sempre o mesmo discurso do “negro sofredor”.

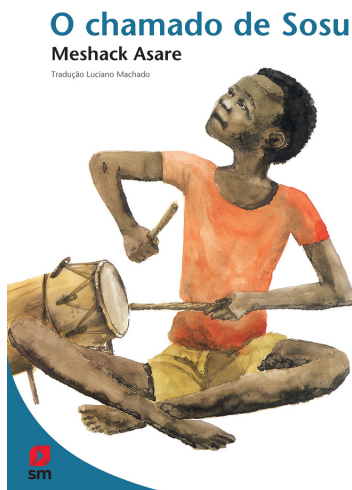
Mas em 2021, ao ser convidada para contar uma história que “falasse do povo negro” para turmas do 6º ao 9º ano, me senti desafiada e com alguns questionamentos: será que estudantes do nono ano irão gostar de um momento literário? Qual tipo de narrativa agrada este público leitor?

A partir destes questionamentos, optei pelo livro *O chamado de Sosu*, uma obra literária que tem como protagonista uma criança negra e não apresenta em seu texto menção à cor da pele ou preconceito racial, mas é possível saber que se trata de uma personagem negra a partir das ilustrações (ARAUJO, 2018).

### ***O chamado de Sosu e sua aproximação com o capacitismo***

Optei por este livro também por ser uma literatura que Eliane Debus (2017) conceitua como “literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira”. De acordo com a pesquisadora, este conceito não se atenta à autoria, mas ao que tematiza, podendo ser escrita por negros/as ou não negros/as. Assim, estaria contemplando o que foi solicitado pela escola: “um livro com uma história que fale de negro”. Obviamente o livro escolhido traz uma personagem negra como protagonista e sem estereótipos.

Figura 1 – Capa do livro *O chamado de Sosu*



Fonte: Asare (2016)

A narrativa se passa “[E]m um lugar numa estreita faixa de areia entre o mar e a laguna” (ASARE, 2016). E é em uma aldeia deste cantinho que vive Sosu com a sua família, constituída pelo pai, mãe, seus dois irmãos e seu fiel companheiro, o cachorro Fusa.

O *Chamado de Sosu* em nenhum momento toca no assunto de discriminação racial, mas traz à tona temas como “capacitismo”. Sosu é uma criança PcD<sup>2</sup>, que tem o sonho de ir para escola, pular igual seu cachorro Fusa e brincar pela aldeia como as outras crianças, mas sem as pernas não se vê capaz e esta “incapacidade” é percebida principalmente por outros moradores da aldeia, que enxergam a condição de Sosu como algo ruim. Na visão de alguns, ele precisa ficar dentro de casa para se proteger e para que os moradores não tenham o desconforto de ver alguém como ele.

Fiona Campbell (2009) parte do pressuposto de que o capacitismo coloca a deficiência em um campo negativo, como algo que tem que ser “melhorado”, “curado” ou até mesmo eliminado. E Eliana Ávila (2014) defende que o capacitismo é um ato opressor assim como o racismo e sexismo e que

---

2 Pessoa com Deficiência.

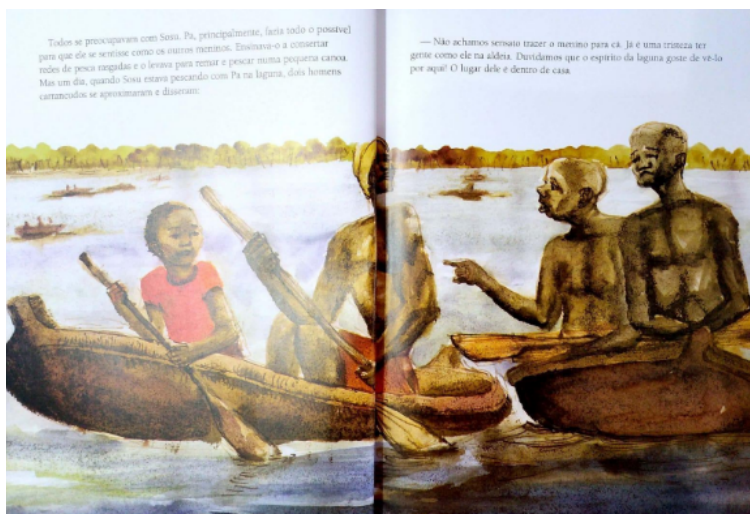
não deve ser suprimido por uma atenção isolada e exclusiva. Nesse sentido, a autora sustenta que:

Incorporar o capacitismo aos estudos interseccionais significa reconhecer a deficiência como um componente constitutivo primordial das lutas antirracistas, decoloniais, feministas e queer – sem falar nas lutas contra opressões ainda menos nomeadas [...]. No entanto, a deficiência está longe de ser reconhecida como qualquer posicionamento que não seja abjeto, já que a experiência da deficiência é fundida e confundida com a sua definição “capacitista” [...] (ÁVILA, 2014, p. 134).

O personagem Sosu, durante a primeira infância, passeava por toda a aldeia no colo da mãe e, mesmo com o estímulo que recebia, foi crescendo e não andou. Com isso, apenas visualizava a vida pela janela e não participava das atividades da comunidade.

É possível perceber na narrativa que Sosu é querido pela família e pelos/as demais moradores/as da aldeia, mas isso não impede que algumas pessoas enxerguem a sua deficiência como algo a ser escondido. Dois momentos bastante marcantes do livro me levam a essa reflexão: 1) o pai preocupado por seu filho estar muito tempo dentro de casa e querendo que tenha uma vida que se aproxime mais das outras crianças da sua idade, algumas vezes o leva para pescar. Certo dia, enquanto Sosu estava na canoa, durante a pesca apareceram dois homens que, de forma rude, reprovaram a criança estar na laguna: “Não achamos sensato trazer o menino para cá. Já é uma tristeza ter gente como ele na aldeia. Duvidamos que o espírito da laguna goste de vê-lo por aqui! O lugar dele é dentro de casa.” (ASARE, 2016); 2) quando Sosu ouve o som dos tambores e resolve sair de casa para ver a festa da aldeia e é confundido com um espírito rastejante. Este foi um dos episódios que deixou o protagonista bastante abatido e triste, questionando o seu valor.

**Figura 2 – Ilustrações internas do livro *O chamado de Sosu***



Fonte: Asare (2016)

Esses são pontos da narrativa que requerem um olhar sensível, pois, como colocado por Campbell (2009) e Ávila (2014), o capacitismo oprime e coloca a deficiência como algo fora do normal, fora dos padrões aceitos pela sociedade; se não combatido, pode levar o/a oprimido/a a questionar o seu valor e sua capacidade produtiva.

Na narrativa percebemos a falta de confiança de Sosu nele mesmo. Quando inicia uma tempestade, ele não pensa ser capaz de fazer nada para ajudar a aldeia devido à sua condição física. Essa falta de confiança foi construída no imaginário de Sosu: ele se vê como vulnerável em uma situação em que qualquer pessoa dita “normal” estaria, pois se tratava de um evento da natureza que é perigoso para qualquer pessoa independentemente das suas limitações.

Mas o desfecho da história ressalta não apenas a força de Sosu, como um indivíduo único (que consegue salvar a aldeia), como também da coletividade, que se une ao menino. Quanto a essa construção a partir do coletivo, Araujo, Damasceno e Alcântara (2020) enfatizam:

Em certa medida essa perspectiva interpretativa aproxima-se do enredo de Sosu, pois as dificuldades por ele enfrentadas só tiveram resolução quando os membros da comunidade – e não apenas ele – reconheceram sua capacidade. Inicialmente ignorado

e até desprezado pelas pessoas adultas devido à sua condição física, Sосу é desafiado a mostrar o que já sabia: todos têm importância na comunidade (ARAUJO; DAMASCENO; ALCÂNTARA, 2020, p. 301).

O desfecho do livro *O Chamado de Sосу* rompe com a concepção capacitista que os moradores da aldeia tinham em relação a Sосу. Como um menino que não anda salva toda uma aldeia? Quais forças o ajudaram? Essas perguntas “engrossam o caldo” do imaginário de uma sociedade que enxerga o diferente como “anormal”, como algo que foge dos “padrões” e precisa de conserto.

### **Como *O chamado de Sосу* ecoou na turma do nono ano**

A insegurança em contar uma história para estudantes de uma turma do 9ª ano logo passou ao ver aquelas pequenas grandes crianças entrarem no auditório com um olhar de curiosidade, um olhar de quem fala: “Me surpreenda!”. E embora em alguns trechos do livro, eles tenham se surpreendido, quem ficou surpreendida fui eu.

*O chamado de Sосу* de fato ecoou suave nos ouvidos daquele público leitor em uma tarde insuportavelmente quente na cidade da Serra. A concentração, o encantamento e satisfação foram percebidos a cada tonalidade de voz que era colocada na narrativa, a cada fato novo.

Durante a contação de história, o continente africano foi apresentado no mapa, e o país onde o autor nasceu foi destacado para que pudessem conhecer um pedaço da grande África. Foi possível saber e conhecer um pouco sobre Gana, Costa do Marfim, Togo e a vida em algumas aldeias. Vale ressaltar que o mapa e o atabaque foram elementos para contar a história, mas em nenhum momento a obra literária foi utilizada como apoio pedagógico para determinados temas.

O envolvimento da turma com o livro leva a pensar como a arte literária é importante e essencial em todas as idades. Ouvir, ler, contar uma história não tem data de validade. Crianças e adolescentes precisam ter contato com a literatura, necessitam de estímulo para a imaginação.



Ao final, aplaudiram com muito gosto e relataram experiências com colegas PcD. Também foi possível ouvir uma voz tímida que disse: “Essa foi a melhor história que já ouvi”.

**Figura 3 – Contação da história do livro *O chamado de Sosu***



Fonte: Asare (2016)

## **Considerações finais**

O livro escolhido retrata uma literatura infantil e juvenil contemporânea, em que a representação do negro ocorre de forma humanizada, em papel de protagonista e em um círculo familiar, uma comunidade de amigos/as. A obra literária rompe com padrões de personagens negras em papel de servidão e sofrimento. As ilustrações dialogam com o texto verbal.

A vontade de Sosu em ir para a escola e não poder por falta de acessibilidade é um desafio vivido por muitas pessoas na realidade e isso foi colocado pela turma do 9º ano. Por mais que não tenham colega PcD na sala, relataram saber das dificuldades que muitos/as vivenciam.

A experiência de contar uma história para esse público foi fantástica e a oportunidade de falar de um conceito como o capacitismo é necessária para mim, enquanto professora da educação básica que vive em busca de uma educação de qualidade e acessível para todas as pessoas.

Finalizando, é possível analisar também que a formação docente por vezes não prepara o professor e a professora para a diversidade de culturas que irão encontrar dentro de uma unidade de ensino, sendo de grande importância a formação continuada para profissionais do magistério.

## Referências

ARAUJO, Débora Cristina de. Meninas e Meninos Negros nos Livros Infantis Contemporâneos: três tendências positivas. *In*: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele (org.). **Educação Infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR. E-book. 2018. p. 219-241.

ARAUJO, Débora Cristina de; DAMASCENO, Geane Teodoro; ALCÂNTARA, Regina Goldinho de. Meninos negros na literatura infantil e juvenil: corpos ausentes. **REVELL - Revista de Estudos Literários da UEMS**, [S. l.], v. 2, n. 25, p. 284-310, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/4732>. Acesso em: 17 dez. 2021.

ASARE, Meshack. **O chamado de Sossu**. Ilustrações do autor. Trad. Maria Dolores Prades. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016. (Cantos do mundo).

ÁVILA, Eliana Capacitismo como queerfobia. *In*: FUNCK, S. B.; MINELLA, L. S. ASSIS, G. O. (org.). **Linguagens e narrativas: desafios feministas**. v. 1. Tubarão: Ed. Copiart. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism** –The prouction of disability and abledness. Palgrave Macmillan, UK. 2009.

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

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

## CONTRA A “BIBLIOTECA COLONIAL”: A LEITURA DE HISTÓRIAS DE ÁFRICA NA LITERATURA INFANTIL

*Luís Thiago Freire Dantas*

### **Vamos conversar...**

Os desafios que nós, professores e professoras, encontramos em sala de aula são tantos, que poderíamos fazer uma enorme lista. Certo que alguns vêm e vão conforme o público, às vezes até ganham uma “máscara” que aparenta novidade, mas no fundo é o mesmo problema há muito tempo conhecido. Se pensarmos no público da educação infantil ou até no dos primeiros anos do ensino fundamental, os desafios se transformam em tantos outros que exigem uma atenção maior e, não dificilmente, surge uma sensação de isolamento. Em grande medida por perceber a falta de atenção de certos setores educacionais dos quais, normalmente, esperaríamos um suporte pedagógico.

Essa espera, geralmente, seria uma formação continuada com cursos e/ou seminários para debater especificidades da sociedade atual e indicar caminhos para ministrar uma série de conteúdos em sala de aula e, assim, construir um ambiente propício a toda comunidade escolar. Nesse sentido, a mudança no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pela promulgação da Lei 10.639 de 2003, legitimou a introdução de conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira nas diversas matérias escolares, porém mesmo assim não impediu a recorrência de justificativas exaltando a dificuldade para aplicar tais conteúdos – fato que evidenciou a presença de racismo institucional. Tanto que, conforme advertência de Débora Araújo (2018a, p. 433), mesmo com a demarcação legal, o racismo institucional atua impedindo “[...] o reconhecimento de que a produção intelectual, cultural e social africana exerceu/exerce forte impacto na sociedade brasileira e em suas formas de organização”.

Por isso, sabemos da dificuldade encontrada por profissionais da

educação justamente devido à ausência, durante o período universitário, de abordagens de didáticas, de metodologias e até mesmo de conteúdos referentes ao continente africano que não reproduzissem uma folclorização. Com a ciência dessa dificuldade, esse breve ensaio problematizará o nosso olhar para as histórias de África, principalmente quando estamos numa sala de aula lidando, por exemplo, com crianças de 3 a 10 anos, idades correspondentes ao período de pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. Nesse cenário, o livro infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira<sup>1</sup> pode ser pensado como recurso literário para uma conversa entre Brasil e África. Com isso, formulo uma série de perguntas para a presente problemática, que obviamente não esgotarei neste texto: Como fazer a leitura do livro infantil sem reproduzir um exotismo do continente africano? Por que conduzir a atenção das crianças para histórias pouco exploradas? Ou ainda: De que maneira a fabulação reserva espaço para criar realidades?

Com tais questões circulando em minha mente, lembrei-me da música *Mulher da costa*, do compositor Eduardo Brechó: essa música narra a dificuldade de uma pessoa tratar de temas relacionados à África, na maioria das vezes se aproximando de uma interpretação estereotipada acerca do continente. Destaco o seguinte trecho:

E a mulher da costa abriu uma Coca-Cola  
Exibiu um sorriso de ironia e disse:  
"Pra fábrica categórica  
Folclórica, e geométrica  
Eurocêntrica e retórica  
África é periférica.  
Onde fica?

África é só teórica  
[...]  
África é só..."  
[...]

(BRECHÓ, 2013).

---

1 Aqui concordo com Eliane Debus (2017, p. 33) ao afirmar sobre essa literatura que “está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira sem focalizar aquele que escreve [autoria], mas sim o que tematiza”.

Sobre essa última afirmação “África é só...”, creio ser o ponto principal de nossa problematização, já que revela a incapacidade como algo inerente a essa região do globo terrestre historicamente marcada pelo “sem”... sem história, sem escrita, sem religião, sem humanidade. Assim, inicialmente mostrarei como essa relação com a ausência diz respeito ao acervo da “biblioteca colonial”, termo cunhado pelo filósofo congolês Valentim Mudimbe (1994), que se refere aos escritos dos viajantes europeus no século XIX. Esses viajantes, espantados, registraram suas impressões sobre o continente africano como um lugar permeado por seres de aparência humana, mas se comportando como animais. Em seguida, trarei algumas obras de literatura infantil com temática africana para justamente contrapor essa “biblioteca” e afirmar como a escrita ficcional presente em tais livros produz outras possibilidades de leituras e potencializa a realidade. Após essas análises, a expectativa é de concordarmos que África, como qualquer continente, “não é só...”, é muito mais...

### **Ir além da biblioteca colonial**

Como os diários de viajantes do século XIX fundamentaram a construção da “biblioteca colonial”, Mudimbe (1994) observou que o paradigma da exotização, oriundo de séculos anteriores, se fazia presente na redação desses viajantes. Em geral, há o entendimento acerca do outro como não estando em conformidade com a avaliação do olhar dos viajantes, tal qual um ser estranho, longe da “definição habitual de ser humano” e sendo reduzido ao exótico. Isso certamente compõe o jogo de interesses coloniais para decifrar lugares do mundo – por exemplo África e seus habitantes – como objetos. Nessa objetificação, legitima-se uma série de estudos e expropriações por entendê-los como corpos zoomorfizados, ou seja, associados a animais selvagens. Assim associados, determina-se a necessidade da domesticação, fazendo uso da disciplina, pois ela “[...] transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 12). Em outras palavras, a “biblioteca colonial” consiste, então, num projeto de atribuir humanidade a partir de uma série de me-

dições que avaliam os “desvios” e diagnostica o quanto é necessário para um determinado corpo ter aparência humana, pois “[...] do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 41).

Desse modo, a presença dessa “biblioteca” provém de uma crença permeada pela dúvida se povos longínquos, perdidos entre as florestas, possuem qualidades para produzir conhecimento e se suas fontes são válidas. A validade de um conhecimento tem como pano de fundo uma estratégia política que se situa no domínio do outro, não meramente pela força física e sim pela intelectualidade. Geralmente esse domínio se alimenta dessa dúvida para, no fundo, avaliar o caráter humano, não apenas a fim de verificar se um povo produz ciência e/ou filosofia mas também para fazer um elogio à precariedade, no sentido de ressaltar a “pobreza material”. O ponto é entender em cada cultura a promoção da “[...] retomada da iniciativa histórica e a saída do império para edificar um polo autônomo de potência capaz de dialogar na perfeita igualdade com os outros povos do mundo” (FOÉ, 2013, p. 223, grifos do autor).

Retomando Mudimbe (1994), o autor procura pensar no ato de designar e no arcabouço metafórico que a colonização enfatizou durante o período colonial. No desvendar das origens dessa designação e metaforização, o autor ressalta que no século XVI nos dicionários europeus se lia: “Africano é equivalente a *Afer*, tanto substantivo quanto adjetivo, e designa simplesmente uma pessoa de um continente e diz respeito a cor dela” (MUDIMBE, 1994, p. 26). Essa designação, para Mudimbe, entrou em desuso e passaram a utilizar a palavra *Aethiopia* (Etiópia), referindo-se às pessoas das regiões abaixo do deserto do Saara. No século XV e XVI, o termo *nigrita* começou a ser utilizado pelos exploradores, traduzido como “um rosto queimado pelo sol” (MUDIMBE, 1994, p. 26). Por fim, no século XVII forjou-se a palavra *negritude* para associá-la à cor preta (ausente de luz) e correlacionar a primitivo (aqueles que vieram primeiros) e à selvagem (ausente de cultura). Tais correlações para os europeus eram evidentes por causa do corpo negro. Para eles seria o exemplo da jun-

ção entre primitividade e selvageria: “‘Primitivo’, etimologicamente, simplesmente sugere o originário, e, no estrito senso, África é, provavelmente, o *locus* originário da humanidade. ‘Selvagem’, do latim tardio *silvaticus*, é equivalente à marginalidade e designa um espaço normativo do incultivável” (MUDIMBE, 1994, p. 27).

Tais designações foram, para Mudimbe, as fontes do preconceito que fundamentou uma série de ideologias, normalmente tratando a diferença como oposição, como algo a ser investigado, catalogado e não como abertura de diálogo. Justificado por essa “diferença como oposição” que “‘inventaram’ uma ideia de África”, o autor informa que o colonialismo “foi elaborado em cima dessa ideia” (MUDIMBE, 1994, p. 30) e, como tal, nos acompanha até hoje. Principalmente se pensarmos na definição do dicionário do século XVI, pois a equivalência entre África e negro tornou-se uma indiferença a qualquer julgamento de veracidade.

O historiador camaronês Achille Mbembe (2018, p. 79) observa que cada vez mais “‘África’ e ‘negro’ – uma relação de coengendramento liga esses dois conceitos. Falar de um é, na realidade, evocar o outro. Um confere ao outro seu valor consagrado”. Acrescento que essa correspondência é uma reverberação da “biblioteca colonial” que invade diferentes setores da nossa cultura. Por exemplo, a seguinte passagem de Histórias de Tia Nastácia, em que a boneca Emília explana toda a sua indignação diante de histórias “populares”:

Enfim tia Nastácia rematou a história repetindo o mesmo finzinho de sempre: ‘E eu lá estive e trouxe um prato de doces, que caiu na ladeira’.

Entrou por uma porta

Saiu por um canivete;

Manda o rei meu senhor

Que me conte sete.

Que história de contar sete é essa? – perguntou Emília quando a negra chegou ao fim. – Não estou entendendo nada.

– Mas isto não é para entender, Emília – respondeu a negra – É da história. Foi assim que minha mãe Tiaga me contou o caso da princesa ladrona, que eu passo adiante do jeito que recebi.

– E esta! – exclamou Emília olhando para dona Benta. – As tais histórias populares andam tão atrapalhadas que as contadeiras



contam até o que não entendem. Esses versinhos do fim são a maior bobagem que ainda vi. Ai meu Deus do céu! Viva Andersen! Viva Carroll! (LOBATO, 1982, p. 18).

A exaltação a Andersen e a Carrol e o desprezo à Anastácia expõe o entendimento daquilo que é justificado como cultura. Ademais, as palavras de Emília não são “lançadas ao vento”, já que encontra a sua legitimação na proprietária do sítio, a Dona Benta. Como podemos ler na continuação:

– Sim – disse dona Benta – Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não faz senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulterados ainda. (LOBATO, 1982, p. 19).

Com isso, nos deparamos aqui com o próprio significado de “popular” e sua referência a um local inóspito sem qualquer contribuição à ideia de cultura humana. Inclusive, para Emília, o desprazer em ouvir tais histórias revela que aquelas pertencentes à ancestralidade de Tia Nastácia são suportáveis somente como mero objeto de estudo, nunca de protagonismo:

Pois cá comigo – disse Emília – só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras, coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto... (LOBATO, 1982, p. 19).

Em suma, na fábula do *Sítio do Pica Pau Amarelo* encontramos a expressão da suposta cultura humana numa boneca e não em um corpo negro.

Sendo assim, as problematizações até o momento evidenciam a presença da “biblioteca colonial” como atuante na estrutura daquilo que o Ocidente define como cultura. Se até uma referência para literatura in-

fantil brasileira reproduz as condições dessa “biblioteca”, então podemos afirmar que o nosso imaginário está diante de uma armadilha. Como é possível desarmá-la? Até que ponto a literatura infantil com temática africana nos permite uma ficcionalização para irmos contra a “biblioteca colonial”?

## **Potencialização da realidade**

A “biblioteca colonial” diz respeito a uma estratégia para delinear a imagem de uma população, para assim avaliar se possui as especificidades da cultura humana. Com isso, os diários de viagens foram as ferramentas principais para fundamentar a construção dessa “biblioteca”, já que os europeus tinham o desejo de decifrar a realidade a qualquer custo e atribuir qualquer sentido. Certo que há ênfase na precariedade, como algo sempre em falta naquele território e para os seus habitantes, então a colonização se torna uma aparente necessidade para trazer justamente a humanidade: “A única conexão essencial entre os negros e os europeus é a escravidão... Podemos concluir que a escravidão foi a ocasião do aumento do sentimento humano entre os negros” (HEGEL *apud* GILROY, 2012, p. 101).

Isso, obviamente, corresponde a uma falácia colonialista, voltada para captura das mentes e para incutir essa necessidade como uma realidade. Só que vivemos numa sociedade ocidentalizada e cada vez mais se evidencia como todo o aparato cultural se aproximou desse ideário de cultura, menosprezando tantas outras ditas “populares”. No entanto, nas últimas décadas aqui no Brasil, existe uma tentativa de resgate histórico e a produção-tradução de literatura infantil com temática africana e afro-brasileira não se distancia desses exemplos de mudança de paradigma ou, ao menos, de afirmação das inúmeras existências do outro. Com isso, a humanidade das pessoas negras passou a ter destaque nas diferentes histórias, seja pelas ilustrações, seja pela abordagem de conflitos humanos universais<sup>2</sup>. Assim, se “[...] antes confinava as personagens negras a modelos

---

2 Débora Araujo (2018) enfatiza que nas últimas décadas houve uma mudança ao tratar de temas ou ilustrações de crianças negras. A autora elenca algumas categorias que simbolizam essa mudança: “conflitos do universo infantil”; “valorização da estética e da identidade negra”; e “resgate da herança e da ancestralidade africana”.

bastante restritivos de humanidade ou de sub-humanidade” (ARAUJO, 2018b, p. 239), podemos dizer que hoje lemos “[...] meninas e meninos negros vivenciando conflitos comuns a toda criança, tendo orgulho de seu corpo e de sua história e podendo rememorar e reverenciar sua ancestralidade” (ARAUJO, 2018b, p. 240).

Apesar de tais avanços, podem surgir dúvidas: até que ponto a literatura infantil nos permite visualizar uma história de África afastada da “biblioteca colonial”? Em outras palavras: como pensar a resistência anticolonial via literatura infantil com temática africana? Mesmo sabendo dos avanços que podemos listar, ainda estamos no campo da projeção, por isso imagino aqui um início de conversa e, para tanto, selecionei duas obras: *Olelê*, de Fábio Simões (2015), e *As panquecas de 'Mama' Panya*, de Mary e Rich Chamberlain (2005).

Antes de adentrar nelas, é importante destacar que penso a noção de ficção como meio de pluralizar a verdade: o que isso quer dizer? O argentino Juan José Saer (2009), em sua teoria literária, defende a literatura como uma antropologia especulativa: um estudo de caso de humanidades possíveis. Para o seu argumento, o autor define a escrita ficcional como aquilo que põe “[...] em evidência o caráter complexo da situação, caráter complexo de que o tratamento limitado ao verificável implica uma redução abusiva e um empobrecimento” (SAER, 2009, p. 2). Justamente partindo dessa definição que analiso a literatura infantil, já que percebo uma potencialização da realidade a partir de ficcionalização do cotidiano, no sentido de que “[...] a ficção multiplica ao infinito as possibilidades de tratamento” (SAER, 2009, p. 2) em direção ao inverificável, para ao fim buscar uma interpretação da realidade “[...] um pouco menos rudimentar” (SAER, 2009, p. 4) e mais lúdica.

Dessa maneira, na leitura de *Olelê* percebemos que se trata de uma cantiga da região próxima ao rio Cassai no Congo. O enredo da história conta o momento em que um *Kala* (um homem mais velho) ensina às crianças a canção que deve ser entoada na travessia do rio que então inundava a comunidade. *Kala* grita: “Olelê! Olelê!”, e então as crianças rapidamente se põem em roda e aprendem a canção: *Maliba Makasí* – “É preciso atravessar a correnteza. Ela é forte, muito forte” (SIMÕES, 2015).

Uma canção que deve acompanhá-las durante o processo de levar as coisas da vila para um lugar mais alto. Entoando-a, a força do canto adentra no coração das crianças e elas aprendem que, por maior que seja a correnteza, é preciso lembrar daquelas pessoas que vieram antes e conseguiram fazer o trajeto. “Quem é do Cassai confia na palavra daquele que canta: ‘*mbóka naye, mbóka u cassai*’. A cantiga está falando dos que seguem em frente, aqueles das terras cassai. Afinal são corajosos. Já fizeram isso antes” (SIMÕES, 2015).

Em *As panquecas de Mama Panya*, lemos a ida de uma *Mama Panya* junto com o seu filho, *Adika*, ao mercado para comprar os ingredientes e fazer panquecas. Um fato cotidiano que revela no caminho uma série de encontros e de convites por parte de *Adika*. *Mama Panya*, ao ver o número crescente de pessoas convidadas, interpela o filho sobre o quanto de panquecas teria que fazer apesar da pouca quantia de dinheiro. *Adika* então repete uma fala da própria mãe: “Um pouco e um pouquinho mais” (CHAMBERLAIN; CHAMBERLAIN, 2005). Porém, no fim, a história mostra que cada convidado trouxe algo para acrescentar ao banquete e, assim, se reunirem embaixo da árvore baobá:

Sawandi e Naiman foram os primeiros a chegar. – Hodi – *Adika* falou -, Karibu! – para dar as boas-vindas. Eles traziam duas cabaças cheias de leite e um pequeno balde com manteiga. – *Mama*, nossas vacas deram um pouco mais de leite hoje. *Mzee Odolo* apareceu logo em seguida. – O velho rio nos deu três peixes hoje. *Gamila* chegou equilibrando um cacho de bananas na cabeça. – Bananas ficam ótimas com panquecas. [...]. E o banquete começou assim que todos se sentaram debaixo do baobá para comer as panquecas de *Mama Panya* (CHAMBERLAIN; CHAMBERLAIN, 2005).

As situações descritas nas duas obras me evocam, primeiramente, a marca da coletividade. Normalmente nos é ensinado que o esforço individual é recompensador perante as dificuldades da vida e como a autonomia é uma capacidade da pessoa pensar e decidir por si mesmo sem recorrer a regras exteriores. Isso está na própria ideia de modernidade e na concepção de indivíduo, “[...] cujo centro consistia num

núcleo interior, que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e com ele se desenvolve, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo” (HALL, 2006, p. 10-11). Contudo, em *Olelé* há o destaque para o fazer-junto, como solução de uma crise: a força do grupo entoando palavras guiam para um lugar distante da inundação; em *As panquecas de Mama Panya*, a preparação da comida, por mais que tenha um início particular, o final está imbricado num ajuntamento, no compartilhamento de prazeres para aproveitar o momento. Tais situações reverberam o seguinte provérbio do povo Lumba: “se quer ir rápido vá sozinho, se quer ir longe vá em grupo”.

Agora uma questão em específico de *Olelé* é a embarcação, em que o narrador diz: “[...] agora na travessia, vem vento de cá, chuva de lá; tem que ajustar o equilíbrio do barco. Quem está no meio da enxurrada sabe que não dá pra voltar nem ficar parado” (SIMÕES, 2015). Desse modo, associa isso à reflexão do filósofo do antigo Egito Amen-em-ope (2000), para quem o modo de proceder uma investigação e até mesmo uma ação ética perpassa pela maneira como nos conduzimos pelas correntezas da vida. A correnteza pode modificar e, por isso, devemos ficar atentos para qual embarcação devemos utilizar e alcançar uma travessia equilibrada. Portanto: “Não impeças as pessoas de atravessarem o rio se tens cabine em tua barca. Quando te derem um remo em meio às águas profundas, estende teus braços e pega-o” (AMEN-EM-OPE, 2000, p. 279-280).

Em *As panquecas de Mama Panya*, percebe-se uma relação entre encontros e convites de extrema importância, pois, passando pelo amigo mais velho – *Mzee Odolo* – e pelos amigos no campo e no mercado – *Sawandi* e *Naiman*; *Bibi* e *Bwana Zawenna* e *Kaya* –, denota-se uma condição cultural em que Adika procura sempre lembrar de duas coisas. Primeiro, o envolvimento entre pessoas no sentido de cultivar a proximidade entre si, ou seja, aquilo que nós chamamos de cultura de um povo. A antropóloga Marimba Ani (1994, p. XXV) apresenta três termos suaíli que se conjugam e particularizam cada comunidade: 1) *Asili*: “o discurso de uma cultura, no qual vários aspectos coexistem. O desenvolvimento da semente/gérmem de uma cultura”; 2) *Utamawazo*:

“pensamento estruturado culturalmente. É o modo como a cognição é determinada pelo *Asili*”; 3) *Utamahoro*: “A força vital da cultura, colocada em movimento pelo *Asili*. É a fonte de energia da cultura; que fornece o tom emocional e motiva o comportamento coletivo de seus membros”. Precisamente, podemos perceber esses três termos circulando na cultura para celebrar o jantar embaixo no baobá.

A segunda lembrança diz respeito ao modo como *Mama Panya* desconfia da quantidade de panquecas a serem cozidas e como o filho Adika enuncia justamente do *Utamahoro* que compõe a sua comunidade. Uma composição que segue a pensadora de Burkina Fasso, Sobunfú Somé (2003), para quem o simples ato de preparar uma comida constitui em um ritual, já que “[...] os elementos do ritual nos permitem estabelecer conexão com o próprio ser, com a comunidade e com as forças naturais em nossa volta” (SOMÉ, 2003, p. 53). Além do mais, o fato de Adika, uma criança, lembrar dessa condição remonta ao que Somé afirma: “Nunca devemos excluir as crianças dos rituais. A presença das crianças gera os rituais mais simples e vibrantes. Quando estão presentes, o que quer que se faça de errado torna-se certo” (SOMÉ, 2003, p. 61). Por isso, mesmo que *Mama* desconfie do número de pessoas, o ato de convidar por parte de Adika gerou o *Utamahoro*, compartilhando o *Asili* entre todas as pessoas que encontraram.

Portanto, tanto em *Olelé* quanto em *As panquecas de Mama Panya* a potencialização da realidade por meio da escrita ficcional mostra como situações cotidianas em diferentes culturas reservam um movimento contra a “biblioteca colonial”. Mas...

### **A conversa termina aqui?**

A resposta é não. Haverá oportunidades para explorar outras consequências dessa “biblioteca colonial” e propor algumas saídas. Por ora, devemos entender que a leitura de histórias de África na literatura infantil possui em si espaços de resistência por agir na nossa imaginação e assim nos fazer perceber que ser humano tem infinitas possibilidades.

Obviamente se trata de uma leitura que tem o cuidado de não reproduzir

um “papo maçante” que supõe “nada que adiante contar”, restando perguntar: “Pra que, mulher da costa? Que é que não gostas por lá?” e somente responder: “África é só...” (BRECHÓ, 2013). Justamente para escaparmos dessa resposta colonialista, precisamos saber que cada contar de histórias é tal como uma canção que esconde uma “língua [uma cultura] que vem lá do coração da África” (SIMÕES, 2015).

## Referências

AMEN-EM-OPE. **Escritos para a eternidade**: a literatura no Egito faraônico. Brasília: Editora UNB, 2000.

ANI, Marimba. **Yurugu**: an African-centered critique of European cultural thought and behavior. New Jersey: Africa World Press, 1994.

ARAUJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, maio/ago, 2018a.

ARAUJO, Débora Cristina de. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. *In*: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. **Educação infantil**: construção de sentidos e formação. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018b.

BRECHÓ. Mulher da Costa. *In*: **Aláfia**. CD. São Paulo: YBMusic, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rhNkLTISY1I>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CHAMBERLAIN, Mary; CHAMBERLAIN Rich. **As panquecas de Mama Panya**. Ilustrações de Julia Carns. Tradução de Claudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013.

GILROY, Paul. **Atlântico Negro**. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, Brasília: INL, 1982.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: Editora N-1, 2018.

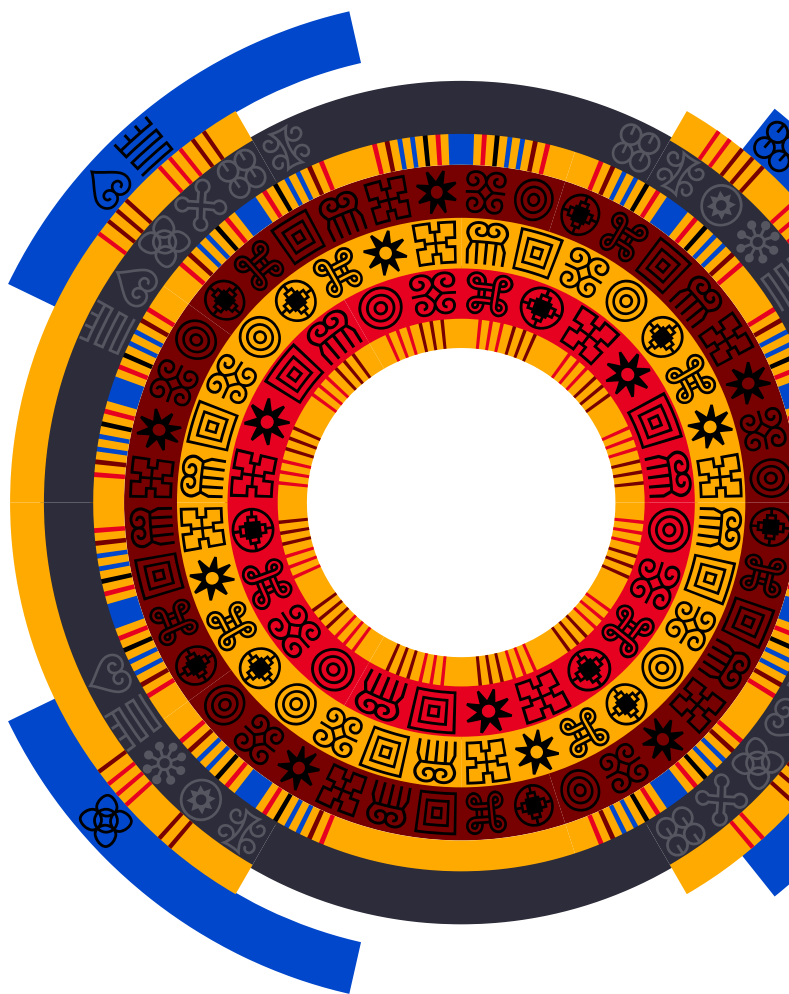
MUDIMBE, Valentim-Yves. **The idea of Africa**. Indiana: Indiana University Press, 1994.

SAER, José Juan. O conceito de ficção. **Sopro**, 15, p.1-4, 2009.

SIMÕES, Fábio. **Olelé**: uma antiga cantiga de África. Ilustrações de Marília Pirillo. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

SOMÉ, Sobonfú. **O espírito da intimidade**. São Paulo: Editora Odysseus, 2003.





## **PARTE 2: AS LIVES - CANAL EDUCA SERRA**

## A LITERATURA COMO ATO DE (R)EX(S)ISTÊNCIA: DE APRENDICISMOS ANTIRRACISTAS

*Eliane Debus*

Aprendizagem é palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspidando a si mesmo, tudo para novas gêneses pessoais, estas palavras são, elas sim, para pessoas que se autorizam constantes aprendicismos, modos, maneiras, viveres, até sangues, aprender não é repressoar-se?

Ondjaki (2011, p. 5).

A(re)colho as palavras do escritor angolano Ondjaki (2011), em seu livro *Há prendisajens com o xão: o segredo húmido da lesma & outras descoisas*, para iniciar esta escrita que tem em sua construção essa ideia seminal de “aprendicismo”. Isto é, por meio do conhecimento ampliado sobre literatura para infância e juventude, o aprender é capaz de levar a outro estado de ser e reapessoar a nossa vivência e prática (pedagógica) com o texto literário.

Por esse viés, esta escrita, que se constitui como um dizer – uma conversa breve ao pé do ouvido –, alimenta-se de rememorar outros dizeres, em particular aquele realizado no contexto da formação continuada “ÀGBÁRA ÒRÒ: Ciclo de debates sobre educação das relações étnico-raciais e literatura infantil”, realizada em 2021 pelo *LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias*, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), coordenado pela professora Débora Cristina de Araujo.

O evento, que compõe uma parte da formação com os professores e professoras da EMEF Antonio Vieira de Rezende – Serra/ES, com o objetivo de “desenvolver práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira”, contemplado pelo

Edital Equidade Racial na Educação Básica, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT/2020), deu-se no formato *on-line*, e dele participei junto com a colega e amiga Maria Anória de Oliveira, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

A pandemia da Covid-19, que nos colocou em isolamento social e nos solapou espaço e tempo, por certo nos imergir em outro movimento formativo – o distanciamento geográfico (Santa Catarina/Espírito Santo) e o distanciamento social (atravessado pela tela do computador) –, trouxe outras travessias; afinal, adentrávamos à casa de cada professora (em sua maioria mulheres) a lhes falar e dizer que tínhamos que esperar (FREIRE, 1992, p. 42).

A compreensão da importância de uma formação continuada que problematizasse a literatura para infância de forma reflexiva nas práticas educativas das primeiras etapas da Educação Básica dialoga firmemente com a Lei no 10.639/2003 (BRASIL, 2003), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), Lei no 11.645/2008 (BRASIL, 2008), entre outras legislações.

Como pesquisadora de literatura para infância desde 1990, nos últimos 15 anos, tenho me dedicado, de forma sistemática, por meio de ensino, de projetos de pesquisa e extensão, a estudar a literatura infantil e juvenil, em particular os títulos disponíveis no mercado editorial brasileiro que apresentam a temática das culturas africanas e afro-brasileiras, dando visibilidade a personagens negras como protagonistas.

Esses espaços de estudo e discussões levou à constatação de que os livros que circulam no mercado editorial brasileiro se circunscrevem em três categorias: “1. literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2. literatura afro-brasileira; e 3. literaturas africanas” (DEBUS, 2017, p. 26). A primeira, de caráter mais amplo, congrega os títulos que tematizam a cultura africana e afro-brasileira, sem levar em conta a etnia do escritor, mas as linguagens verbais/visuais narrados. A segunda é aquela escrita por escritores/as afro-brasileiros/as, uma categoria complexa, como destaca Duarte (2008), pois a literatura afro-brasileira é “um conceito em construção”. A terceira diz respeito à produção de escri-

tores de nacionalidade africana, que podem ser demarcadas pelos países de origem, no caso das literaturas africanas de Língua Portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), e “[...] essa categoria sugere outras subcategorias, como literatura vinculada à origem oral (lenda, fábulas, entre outras) e literatura contemporaneíssima (narrativas curtas em diálogo com a ilustração)” (DEBUS, 2017, p. 32), além dos gêneros poético e dramático.

A leitura literária de narrativas que trazem à cena as culturas africanas e afro-brasileiras pela ficcionalidade acendem ao leitor outras formas de promoção de uma leitura mais plural, alargamento do horizonte de expectativa, pois “[...] desse modo, ele experiencia um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver” (DEBUS, 2017, p. 48).

A importância da leitura dessa produção pelo leitor e a ampliação de estudos acadêmicos mais detidos sobre o tema podem anunciar outras possibilidades de mediação de leitura e, por consequência, de formação de leitores, pois “[...] tais artefatos não podem ser (e não são) os responsáveis pela superação ou perpetuação de práticas discriminatórias, mas podem contribuir para referenciar contextos de hierarquias ou igualdades”. (ARAUJO; OLIVEIRA, 2021, p. 78).

Desse modo, detenho-me neste espaço a apresentar a leitura de três títulos de escritoras de Santa Catarina que tematizam a cultura africana e afro-brasileira: *Mizu e a estrela* (2012), de Margarida Cristina Vasques com ilustrações de Rubem Filho, pela Mazza Edições; *A casa do meu avô* (2018), de Solange Adão com ilustrações de Bruno Barbi, pela Cruz e Sousa; e *A mãe que voava* (2018), de Caroline Carvalho com ilustrações de Inês da Fonseca, publicado pela Editora Aletria.

### **Três modos de dizer sobre a temática da cultura africana e afro-brasileira**

Teríamos em Santa Catarina uma produção que tematize a cultura africana e afro-brasileira? Se a temos quais os caminhos escolhidos para tematizá-la? As representações das personagens potencializam o protagonista negro? Talvez não responda a essas perguntas a contento, mas por certo as três

narrativas escolhidas, *Mizu e a estrela*, *A casa do meu avô* e *A mãe que voava*, trazem três possibilidades que, não muito diferentes de outros livros que circulam no mercado editorial nacional, se acenam como outras formas de ser e estar a representação negra em livros para infância.

**Figura 1 – Capa do livro *Mizu e a estrela***



Fonte: Vasques; Filho (2012)

A escritora Margarida Cristina Vasques, pedagoga pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e residente em Tubarão, sul do Estado de Santa Catarina, publica *Mizu e a estrela* em 2012, pela chancela da Mazza, reconhecida editora brasileira que tem o seu acervo voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). As ilustrações são de Rubem Filho, ilustrador negro que trabalha para diferentes editoras e com um vasto currículo.

O livro tem 24 páginas, formato brochura e mede 20cm x 20cm; todas as ilustrações, realizadas com técnica de computadorização em fundo que “imita” a juta, ocupam folha dupla e a mancha do texto se distribui ora do lado esquerdo, ora do lado direito. O menino Mizu e a estrela Sirius, antropomofizada e apresentada com expressão facial definida, são as personagens desta narrativa, que é focalizada geograficamente em uma aldeia no país de Zimbábue, informação que antecipa a entrada no livro, pois na folha de rosto o leitor encontra o mapa do continente africano com

o nome do país em destaque e a indicação “Você está aqui”. Acompanha a narrativa, em forma de paratexto, um glossário, composto por oito vocábulos em que se pressupõe serem desconhecidos para os/as leitores: Farai, Grande Zimbábue, Língua banta; Milheto, Nyama, Shona, sorgo e sadza.

O conto autoral é construído em forma de lenda, gênero muito adotado nas narrativas daquele país e escolhido por Vasquez, recurso de produção utilizado por André Neves no livro *Obax* (2010). Não há um reconto, mas uma criação escrita que se utiliza de estratégias narrativas da tradição oral, como a figura do contador de histórias Bambô, narrador personificado por um idoso, um *griot*, que narra a história do menino Mizu e da estrela que ele recolhe do céu e traz para ser sua amiga e conviver na aldeia, bem como as interpelações, questionamentos e alertas ao leitor, como se numa roda de fogueira estivesse: “É isso. Vocês, ao ouvirem as minhas palavras, acreditem, não são invenções minhas, mas apenas um conto a dar voz ao fantástico da vida do menino Mizu [...]” (VASQUES, 2012, p. 10).

A narrativa, embora atemporal, comum nas narrativas da tradição oral, apresenta marcas do espaço geográfico e aproxima o leitor das (des)aventuras de Mizu, que na intimidade com a estrela compreende seus desejos/anseios, pois, retirada do seu habitat e dos seus (o céu estrelado), sente-se solitária, mesmo íntima do menino. A despedida é necessária e traz à narrativa uma superação dos obstáculos do menino, que, ao cumprir sua trajetória de vida/morte, se recolhe ao céu com a estrela Sirius.

Figura 2 - Capa do livro *A casa do meu avô*



Fonte: Adão; Barbi (2018)

Solange Adão é uma artista negra, reside em Florianópolis (SC), formada em Educação artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atuou em sala de aula até se aposentar, é reconhecidamente uma das grandes atrizes catarinenses, publica *A casa do meu avô* em 2018 pela Cruz e Sousa, editora que se destaca pela publicação negra e tem o seu acervo voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), com o apoio do Sindicato dos Previdenciários de Santa Catarina (SINDPREV/SC). As ilustrações são de Bruno Barbi, artista que tem se destacado pelas intervenções de representatividade negras pelos espaços urbanos inusitados da cidade de Florianópolis.

Na sua estrutura, o livro tem 42 páginas, formato brochura e mede 24cm x 20cm, com as ilustrações desenhadas com giz de cera, dispostas individualmente no fundo branco das páginas, ocorrendo uma ilustração em página dupla. Na introdução se encontra o paratexto (dedicatória) dirigido pela escritora ao seu filho Lorrان Adão Cesarino da Rosa, focalizando o lado maternal tão conhecido desta mulher.

A narrativa-memória, encharcada de ternura, tem como narradora Antonieta, uma menina negra que constrói o relato a partir da relação afetiva estabelecida com o avô de 95 anos de idade “e sua herança africana, por meio de cheiros, gostos, religiosidade, musicalidade, linguagem” (MOREIRA, 2020, s.p.).

A descrição sensível da casa do avô José é entrelaçada por fios de afetos que tecem lembranças da casa (casa de madeira de cor amarela, o fogão à lenha de cor azul com duas grandes panelas) dos alimentos (mocotó, mungunzá, canjica, entre outras) e da religiosidade (do avô babalorixá ao espaço Conga onde ele reza para os orixás), que atravessam gerações:

Velho é o pai do meu pai outro avô Zacarias. Meu avô, pai da minha mãe não é tão velho assim. Vô Zacarias sim é velho, tem mais de cem anos. Cento e uns fala minha mãe. E ele ainda comandando o terreiro firme e forte, com a ajuda do meu pai (ADÃO, 2018, p. 26).

A menina Antonieta, em homenagem à deputada Antonieta de Barros (1901-1951), chamada de Antônia, descreve suas relações com a religiosidade, com as brincadeiras junto a outras crianças, com a escola e a sua professora, apresentando uma infância feliz nas miudezas do cotidiano.

**Figura 3 – Capa do livro *A mãe que voava***



Fonte: Carvalho; Fonseca (2018)

O terceiro e último livro aqui apresentado foi escrito por Caroline Carvalho, que nasceu em Blumenau e reside em Itajaí, formada em Artes Cênicas, é professora Universitária, mas também atua em cena e dirige, bem como conta histórias em diferentes espaços educativos. Publica *A mãe que voava* em 2018, pela Aletria, editora que tem em seu catálogo uma diversidade de títulos. As ilustrações são da portuguesa Inês da Fonseca, que reside atualmente em Londres e tem em seu portfólio vários títulos.

O livro *A mãe que voava* tem 32 páginas, formato brochura e mede 26cm x 20cm; já nas guardas ilustradas com nuvens e passarinhos, o leitor é convidado a adentrar na narrativa pelas mãos de Inês Fonseca, que traz a representatividade negra pela ilustração. A primeira e a quarta capas abertas e disponíveis em sua inteireza possibilitam ao leitor a visibilidade da mãe que, com a filha nos braços, parece voar.

A metáfora do voo, a mãe e seus múltiplos fazeres – como a de muitas outras mulheres –, a mãe e sua leveza de ser e estar no mundo, é construída pela pequena Alice que “gostava de assistir à mãe, que voava pela casa. Lá do alto da escada a mãe parecia voar junto com os pássaros, poderia mesmo tocar o céu” (CARVALHO, 2018, p. 8).



A narrativa é encharcada de amorosidade na relação da pequena Alice e seus pais:

Alice adora ficar grudadinha com sua mãe e chamar bastante por ela durante o dia. Mas, como a mãe dela precisa sair para trabalhar, aí é o papai quem entra em ação e os dois se divertem e brincam muuuito (PATROCINIO, 2021, s.p.).

A representação da negritude se concretiza pela linguagem visual, nos traços fenotípicos das personagens: na cor da pele, nos cabelos encaracolados, sem se estabelecer na linguagem verbal. Trata-se de um encaminhamento utilizado por alguns autores, creio que em diálogo escritor/ilustrador, não duvidando da potência das ilustrações para a identificação leitor/texto e a ampliação de seu horizonte. Fica como provocação o questionamento: a mesma narrativa verbal receberia em outra edição a mesma narrativa visual?

### **A ramificar e desramificar vamos nos constituindo**

As três escritoras são professoras, da Educação Básica ao Ensino Superior, e envolvidas estão com as artes, se não pela escrita e pela formação, em particular no espaço do palco (Adão e Carvalho), também por suas ações com a ERER. Margarida Vasques foi bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq/Unisul) e construiu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a literatura para infância e a temática da cultura africana e afro-brasileira; Solange Adão é uma artista negra que tem atuado em diferentes frentes, dentre elas o seu envolvimento com a Feira Afro-empresadora; Caroline Carvalho tem suas ações de docência e contação de histórias, dando visibilidade a um repertório marcado pela negritude, como a recente montagem realizada com os estudantes do curso de Artes Cênicas da Universidade Regional de Blumenau (FURB), a partir do livro *O pequeno príncipe Negro*, de Rodrigo França (2020).

Os títulos selecionados têm suas singularidades no modo de significar a cultura africana e afro-brasileira: criação autoral que busca dialogar com a estrutura de uma narrativa da tradição oral (lenda), do livro *Mizu e*

*a estrela*, de Margarida Cristina Vasques; narrativa-memória da infância e a casa do avô, de *A casa do meu avô*, de Solange Adão; e a representação por meio da ilustração em *A mãe que voava*, de Caroline Carvalho. Todos eles se estruturam de maneira a dialogar de forma intensa, (re)inventada e positiva com elementos da cultura negra.

No exercício de “aprendicismos”, se faz necessário dialogar com narrativas que apresentem diferentes estruturas, trazendo para o cotidiano dos leitores, nas relações escolares e não escolares, leituras literárias que intensifiquem a EREER e que, de algum modo, questionem o padrão de indivíduo e sociedade enraizado em uma normatividade prescrita (BHABHA, 2007), impulsionando possibilidades de interação com o campo ficcional, em sua polissemia e subjetividades.

## Referências

ARAUJO, Débora Cristina de Araujo; OLIVEIRA, Thiara Cruz de. A fruição literária na literatura infantil africana. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 76-88, abr./jun. 2021.

ADÃO, Solange. **A casa do meu avô**. II. Bruno Barbi. Florianópolis: Cruz e Sousa, 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **El peligro de la historia única**. Barcelona: Penguin Random House, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 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: MEC, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 11 jun. 2019.

CARVALHO, Caroline. **A mãe que voava**. II. Inês da Fonseca. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

DUARTE, Eduardo Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, n. 31, p. 11-23, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2017>. Acesso em: 3 maio 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. A casa do meu avô. *In*: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P.; DOMINGUES, Chirley (org.). **A literatura infantil e juvenil produzida em Santa Catarina**: escritores, ilustradores e tradutores e seus títulos. 4 ed. Palhoça: Unisul, 2020.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

ONDJAKI. **Há prendisajens com o xão**: o segredo húmido da lesma & outras descoisas. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

PATROCINIO, Cláudia. Vitória, 8 out. 2021. Resenha da obra de: CARVALHO, Caroline. **A mãe que voava**. Il. Inês da Fonseca. Belo Horizonte: Aletria, 2018. Instagram: @literetura. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CUw8PayrOIN/>. Acesso em: 6 jan. 2022.

VASQUES, Margarida Cristina. **Mizu e a estrela**. Il. Rubem Filho. Belo Horizonte: Mazza, 2012.



## CARTA DE UMA PROFESSORA PARA OUTRAS PROFESSORAS SOBRE COMO NASCE A ESCRITORA...

Lucimar Rosa Dias<sup>1</sup>

Curitiba, 24 de outubro de 2021.

Querida professora, (me desculpem os homens, mas usarei o feminino e sintam-se incluídos)

Ao ser convidada para escrever parte deste livro me permiti escrever em formato de carta. Afinal, estamos no centenário de Paulo Freire, um dos mais importantes escritores de cartas pedagógicas! Também porque me pareceu possível este gênero em um livro sobre escrita literária. Assim, sem pretensão, me autorizei. Espero, então, que esta missiva (acho linda esta palavra) chegue até você e a encontre bem. Sei que nestes tempos difíceis nunca estamos totalmente em paz, mas estar viva, saudável e com esperança é um grande feito.

Quem me convidou foi a estimada amiga e professora admirável Débora Araujo (coordenadora do LitERÊtura), da Universidade Federal do Espírito Santo. Este texto se baseia no conteúdo da conversa que tivemos durante uma *live*<sup>2</sup> (sim, das tantas que vimos neste período pandêmico!), a qual fez parte do “ÀGBÁRA ÒRÒ: Ciclo de debates sobre educação das relações étnico-raciais e literatura infantil”. Foi em junho de 2021 e o tema era “A escrita literária: autoras negras de literatura infantil”. Imagine você a alegria que senti com este convite, pois era para falar da minha experiência como escritora e para dividir esse momento com Nilma Lino Gomes, tendo Débora como mediadora. Se você ainda não conhece Nilma,

---

1 Dar conta de dois gêneros textuais imbricados (carta e acadêmico) talvez não seja possível. Peço antecipadamente desculpas, por esta desobediência, pois de fato não cumprirei na totalidade nem as normas de um nem de outro, mas espero que compreendam a insurgência.

2 Recomendo fortemente que assista.

busque imediatamente em alguma plataforma online e encontrará muitas palestras e textos dela. Eu afirmaria que neste momento histórico ela é a mais importante intelectual negra no campo educacional.

Somamos três mulheres que têm colocado a luta antirracista como central nas suas vidas. Foi muita emoção!!! Eram vozes-mulheres presentes, como a poesia de Conceição Evaristo nos convoca a ouvir e recolher. Depois se conseguir assistir a esse momento<sup>3</sup>, me conte se também escutou “a ressonância/o eco da vida-liberdade<sup>4</sup>”, pois tenho certeza de que estava presente o tempo todo na minha voz, na voz de Nilma e na de Débora, além de todas as vozes que interagiram conosco no *chat*.

Fui instigada pela mediadora a pensar sobre o processo que me constituiu como professora e escritora de dois livros que se inserem na categoria Literatura Infantil de temática africana e afro-brasileira, juntamente com várias autoras importantes, sendo uma delas – a criadora desse conceito – a professora Eliane Debus. Ou seja, são livros que trazem elementos da cultura afro-brasileira ou africana ou apresentam personagens negros/as de modo positivo, rompendo com a produção literária que os representavam a de modo subalternizado, estereotipado desvalorizado.

Quando soube da pergunta, que era mais ou menos assim: “quando nasce a escritora?”, nossa... fiz um mergulho em minha história de vida. Me vi pequenina, busquei fotos minhas e pensei muito sobre essa ideia. Essa imersão nas memórias me levou ao meu pai, um trabalhador que fez até a 4ª série. Não havia em minha casa livros de literatura infantil. O acesso era muito mais difícil para as camadas populares e a presença das histórias em minha infância se fez não pela leitura de livros, mas pela narração delas, dos causos que meu pai trazia para a roda, ou melhor, para mesa na hora do jantar ou em momentos de descontração familiar.

---

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQAokzhici0&t=4398s>. Acesso em 15 mar. 2022.

4 Poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo.

Assim, os primeiros momentos do meu nascimento como escritora ocorrem quando me torno ouvinte de histórias narradas. Quanta emoção meu pai trazia para os seus causos! As histórias mais comuns eram de aventura – claro, ele como personagem principal e herói que escapava a cada cilada da vida!!! Havia também as histórias de terror, fantasmas e assombrações que povoavam o imaginário deste mineiro que hoje tem 87 anos. Eu tinha muito medo dessas últimas.

Minha mãe também fomentou o gosto pela narração de histórias. As delas eram de outra ordem, não pareciam fantásticas como as de meu pai. Eram histórias de sua vida quando menina e depois como mãe. Contava-nos como era a sua casa, a relação com as irmãs e a madrasta. Muitas tratavam dos lugares que a nossa família (ela, meu pai e os 7 filhos) percorreu quando saímos do interior de Minas Gerais: passamos pelo norte do Paraná e chegamos ao Mato Grosso do Sul, onde fixamos residência. As narrações de minha mãe traziam a labuta da vida, a dureza da pobreza. Destacava a união entre nós, o fato de nunca termos passado fome e sempre dispormos de um teto, mesmo que ele (às vezes) quase caísse em nossas cabeças e a comida fosse regrada para tantas bocas! O foco de suas histórias era a vitória da vida.

Eu gostava de ouvir os dois. Cada um com seu jeito de reunir os filhos e trazer a narrativa para o centro da interação, nos fazia emocionar, viajar pelas estradas mineiras, paraenses e sul-mato-grossenses. Ambos, conseguiam, com suas narrativas, povoar o nosso imaginário e nos fazer viver outras vidas em outros tempos. Me digam se isso não é literário?! Com certeza, a semente, ou melhor, a possibilidade de aprender a narrar estava sendo plantada.

Conto esse fato para você, pois me dou conta de que a produção literária de cada autor ou autora surge de experiências vividas e a partir delas é que se expande. Ler e ouvir produz experiências. Nessas andanças (não necessariamente literal), fui também me constituindo como uma pessoa negra, ou seja, tomando consciência de que eu tinha uma identidade racial. Nascer em uma família com diferentes pertencimentos étnico-raciais, especialmente negro e indígena, talvez retarde a constituição dessa identidade.

Meu pai é um homem negro de pele clara e minha mãe uma mulher afroindígena. Tenho irmãos e irmãs que socialmente são identificados como: brancos, negros e com descendência indígena. Nessa composição, fui protegida por um irmão branco, mais velho que eu quatro anos, e tive a experiência de ser a protetora de uma irmã branca, mais nova que eu quatro anos. Assim, apenas na adolescência é que passei a me identificar como uma pessoa negra e isso passou a fazer parte da minha identidade, modificando para sempre a minha forma de ver a vida. Entendi muitos processos que tinha vivenciado. Finalmente aprendi a dar nome às violências vividas: racismo. E assim surge outro aspecto fundamental para o futuro da escritora: identidade racial. De posse desta identidade, nunca mais fui a mesma. Ser uma mulher negra (ou seja, saber-me como tal) mudou completamente a minha percepção sobre a vida, inclusive sobre a minha vida e passou a ser parte constituidora de mim em tudo que faço e, por consequência, transbordou no texto literário que produzi.

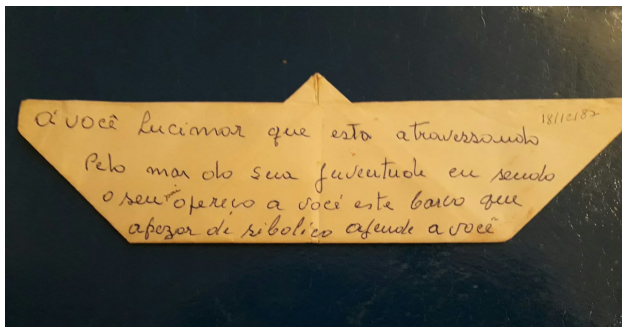
Ao retomar as memórias do nascimento da escritora, além de revisitar as experiências de escutas narrativas, me veio à memória um presente. Um barco de papel<sup>5</sup> que guardo até hoje – eu o considero um dos presentes mais importantes da minha vida. Era 1988 e eu fazia Pedagogia, a primeira da família a fazer curso superior. Isso foi durante uma brincadeira de amigo oculto em que o presente deveria ser inventado na hora. Era um barco simbólico, um poema, uma história que me dizia que eu poderia viajar, sonhar. Ele fez o barco de papel e escreveu assim: *“A você, Lucimar, que está atravessando pelo mar da sua juventude eu sendo seu pai ofereço a você este barco que apesar de simbólico ajude você neste grande mar da vida a atravessar a tempestade do dia a dia são os desejos de seu pai no decorrer de 1988 Seu pai Geraldo Marcone”*.

---

5 A seguir incluo uma foto do barco frente e verso que foi apresentado na *live*.



**Figura 1 – Barco de papel feito por meu pai, Geraldo Marcone**



Fonte: Acervo pessoal

Eu entrei neste barco simbólico e atravessei muitas tempestades. Até hoje eu as atravesso segura de que há um suporte para mim. Essa inspiração me conduz na vida e me permitiu ousar e ocupar lugares consagrados à classe média branca com alta escolaridade. Eu, mulher negra, filha de pais com baixa escolaridade, sou professora universitária, pedagoga, doutora em Educação e escritora. Porém, mesmo sabendo que poderia alçar alguns voos, nem sempre me foi confortável me nomear escritora.

Apreendi com outra mulher negra – Danielle Ferreira, autora do livro *O reino perdido de Odara* –, que eu deveria ter a coragem de me dizer escritora, assim como ela se dizia. Outro campo de fortalecimento desta identidade foi o contato com as crianças que, quando liam o primeiro livro que lancei – *Cada um Com seu jeito, cada jeito é de um* –, gostavam e me perguntavam “Você é a escritora?”. As professoras faziam contato comigo e diziam coisas assim: “Adorei o seu livro! Você é uma escritora muito boa”. Fui ganhando confiança para me afirmar como escritora. Sim, eu escrevi. Sim, eu sou uma escritora! Meu fazer é a docência, a orientação, a aula... é nesse processo que a minha escrita vai se fazendo.

Meu desejo ao escrever é produzir sensações boas, “um quentinho no coração” para transpor este tempo. Literatura é a possibilidade de não nos endurecermos. Escrevo na relação com as mulheres negras e as crianças negras com as quais eu busco compreender a vida, a luta, o desejo, a busca por uma sociedade mais justa, sem racismo e sem patriarcado em que as crianças de todas as identidades raciais tenham a possibilidade de viajar em um “barco seguro”.

Por isso, para mim é imprescindível na literatura, especialmente na literatura infantil, que as crianças tenham contato com produções textuais e as ilustrações com autorias negras, editadas por editoras conduzidas por pessoas negras. O compromisso que se expressa na literatura de temática africana e afro-brasileira diz respeito a todo o processo, por isso importa quem escreve, importa quem ilustra e importa quem comercializa. E apesar de todos estes aspectos serem cruciais, a literatura tem de ser literatura! Você deve estar se perguntando: “O que a Lucimar quer dizer com isso?”. Quero lhe dizer que não podemos instrumentalizar a literatura para ensinar coisas de modo direto. Elas ensinam sim e sempre, mas pela sua Literariedade, isto é, por aquilo que ao ler ou ao ouvir ela nos causa, nos provoca. A literatura de temática africana e afro-brasileira tem de ser muito diversa e plural em relação a temas, tipos de personagens, enredos e tramas para que a pessoa negra tenha a possibilidade de pensar a si e ao outro de forma ampla. É imprescindível trazer imagens, personagens, vivências que dialoguem com as múltiplas emoções de ser humano: felicidade, dor, medo, alegria, dentre outros sentimentos. Ela precisa produzir um diálogo, um encontro em que as pessoas alimentem sua imaginação, conviva com seus medos, sonhe. Literatura é sonho.

**Figura 2 – Em Camarões**



Fonte: Acervo pessoal

Por isso, querida professora, quero terminar esta carta lhe dizendo: sonhe. Eu sou uma escritora e se quiser ser também, ouse, permita-se. Construa um barco. Navegue nele. Eu empresto o meu a você. Eu sonhava em pisar meus pés no chão de África e fui para Camarões (olha a foto!), finquei meus pés em chão africano. Para mim, escrever foi parecido. Pisar esse chão dos sonhos a partir da minha escrevivência. Escrever com base no meu pertencimento de mulher negra me constituiu como escritora nesse diálogo com os outros/as e me fez mais forte e corajosa para travar a luta contra o racismo também a partir da literatura. Espero que você se some a mim e a muitas outras professoras...

Um beijo e me desculpe se me alonguei nesta carta que tinha a intenção de lhe contar como nasci escritora e por que escritora de Literatura Infantil de Temática Africana e Afro-brasileira.

Lucimar

## Referências

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

DIAS, Lucimar Rosa; GOMES, Nilma Lino; ARAUJO, Débora Cristina de. **A escrita literária: autoras negras de literatura infantil**. [Live]. CANAL EDUCA SERRA. Secretaria Municipal de Educação de Serra, 17 jun. 2021. 1 vídeo YouTube. (1h55m03s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQAokzhici0>. Acesso em 16 mar 2022.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

## “EU SÔ PETA, TENHO CACHO, SÔ LINDA, Ó!”: REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Sara da Silva Pereira

Este texto é resultante de uma *live* que compôs o ciclo de ações do “ÀGBÁRA ÒRÒ: Ciclo de debates sobre educação das relações étnico-raciais e literatura infantil”, realizada a convite do Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura afro-brasileira e africana*. A explanação realizada na *live* teve como objetivo discutir sobre literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira e educação infantil a partir da apresentação de um artigo premiado com menção honrosa no Edital Equidade Racial, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)<sup>1</sup>.

O artigo intitulado “*Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó!*”: o que dizem as crianças sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira é resultante de uma pesquisa de mestrado e veio ao encontro da necessidade que temos de trabalhar com práticas voltadas à equidade racial desde a educação infantil.

O estudo foi movido por algumas provocações: o fato de no município em que a pesquisa foi desenvolvida<sup>2</sup> não haver uma política direcionada para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na etapa da educação infantil e a curiosidade de saber como esse trabalho era realizado nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), uma vez que não havia formação continuada a respeito. Outra inquietação era voltada à literatura infantil, pois interessava saber se a diversidade étnico-racial estava contemplada nos acervos das Unidades de Ensino, se as crianças tinham acesso e como era a relação delas com esses livros quando os acessavam.

---

1 O artigo encontra-se disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/o-que-dizem-as-criancas-sobre-a-literatura-infantil-de-tematica-da-cultura-africana-e-afro-brasileira.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.

2 Município de São José dos Pinhais, no estado do Paraná.

Logo, o objetivo da pesquisa era analisar como crianças de 3 e 4 anos experienciavam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história da literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. A proposta era ouvir as crianças bem pequenas a respeito do que elas tinham a dizer sobre essa literatura. Amparada na leitura de pesquisas, o estudo relacionou-se com minha prática como professora na etapa da educação infantil. Interessava-me saber se outras professoras compartilhavam com as crianças bem pequenas livros com personagens negros e como os pequenos interagem com essa literatura.

No tocante à delimitação da faixa etária das crianças, 3 e 4 anos, ressalta-se a importância de realizar essa escuta desde bebês, pois a própria pesquisa mostrou que quanto menor a criança menos acesso ela tem a uma literatura de qualidade, que contemple a diversidade étnico-racial e que apresente referências positivas. Assim, constata-se que ainda estamos distantes de realizar pesquisas em que as crianças sejam vistas a partir delas próprias. Bijega (2019) aponta que as crianças não estavam ausentes das pesquisas em diversas áreas, contudo, no que tange à participação delas enquanto sujeito social e de direitos, elas são invisibilizadas.

A garantia da participação das crianças se apresenta como um paradoxo, tornando-se uma problemática que se interpõe à pesquisa e quando relacionada à literatura infantil que contempla a diversidade étnico-racial ou de temática da cultura africana e afro-brasileira torna-se um assunto praticamente inexistente nos estudos da área, principalmente quando se trata de crianças pequenas, de bebês. Quanto mais nova a criança, maior essa dificuldade de encontrar pesquisas falando a respeito, principalmente no tocante a ouvir, uma vez que existem muitas pesquisas feitas sobre as crianças e não com as crianças.

Enquanto fui professora na etapa da educação infantil também vivenciei essa realidade em meu CMEI. Muitas vezes não tínhamos um acervo adequado para as crianças, ou então, para as menores, eram disponibilizados somente aqueles livros mais baratos, com poucas páginas,

geralmente doados pelas famílias, porque havia a hipótese de que elas poderiam rasgá-los ou que não saberiam como cuidar. Assim, evitava-se correr o risco, uma vez que era muito difícil e oneroso fazer a reposição.

Tais atitudes também estão ligadas à concepção que se tem de infância. Quando se considera a criança como alguém que é capaz de aprender, de atuar sobre o meio em que está inserida, como um importante ator social, busca-se compreender a relação desta com tudo que a cerca, inclusive os livros. Aqui, a infância é vista como uma categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2005), que permite considerar as crianças como sujeitas ativas e participantes dessa rede relacional. É um conceito histórico, social e construído. Os próprios documentos que regem a educação infantil trazem essa concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Enquanto pesquisadora e também professora, afirmo a existência de uma criança que não é apenas sujeito de direito, mas também de luta, que tem agência e constrói uma cultura a partir do seu brincar. Então, me questiono qual literatura deve ser compartilhada com essa criança. Logo, se defendo essa concepção de infância, acredito que a criança pode e deve ter acesso a obras de qualidade desde bebês. Assim, não precisarei ficar preocupada em deixar esse livro guardado no armário, supondo que ela não pode aprender como cuidar dele ou que por ser bebê ela não teria direito a esse acesso.

As crianças são ativas, competentes, participativas. No entanto, por serem crianças ainda estão sob a proteção, o cuidado e o controle dos adultos, evidenciando uma relação de poder dos adultos sobre elas. Refletindo acerca dessa hierarquização e sobre o fato de os livros para crianças serem produzidos e, na maioria das vezes, escolhidos pelos adultos, quais são as obras que estamos privilegiando para compartilhar

com as crianças? Será que as crianças estão tendo contato com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira?

A opção por essa nomenclatura faz referência aos estudos da pesquisadora Eliane Debus (2017), a qual destaca que, no âmbito da literatura infantil, esse debate é recente, não havendo um consenso acerca de como designar a literatura escrita sobre o povo negro ou por autores negros, nem mesmo entre os pesquisadores e pesquisadoras da área. A autora enfatiza que os títulos da produção literária para a infância que circulam no mercado editorial estão divididos em três categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas” (DEBUS, 2017, p. 33).

Por concordar com a pesquisadora, para a qual a primeira categoria, “literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira”, sobressai entre as demais, uma vez que a maioria das produções que circula no mercado editorial nela se insere, me debrucei sobre a análise desses livros. Essa categoria “está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira sem focalizar aquele que escreve (autoria), mas sim o que tematiza.” (DEBUS, 2017, p. 33).

Por conseguinte, livros produzidos por autores e autoras, ainda que não sejam negros, mas que apresentem personagens negros sem seu bojo, ou traços da cultura africana e afro-brasileira fazem parte desta categoria. Cabe ressaltar que o fato de utilizar essa literatura de temática não faz com que se deixe de privilegiar os autores e autoras negros e negras, apenas mostra a necessidade de conhecer e analisar as obras que chegam nas escolas e CMEIs, primando por livros de qualidade e que contemplem a diversidade étnico-racial de forma positiva.

A respeito da categoria denominada “literatura afro-brasileira”, esta é descrita por Debus (2017) como aquela que possui autoria de escritores afro-brasileiros e, remetendo a Eduardo de Assis Duarte, ressalta que esse conceito está em construção devido à dificuldade de delimitação dessa autoria. Os próprios autores e autoras não têm uma definição unânime sobre essa nomenclatura. A autora Sonia Rosa, por exemplo, que sempre se intitulou como uma escritora de literatura afro-brasileira tem cunhado o

termo literatura negro-afetiva, e quem já leu alguns de seus livros percebe que realmente suas histórias são repletas de afeto e de encantamento.

De acordo com a escritora, o sentimento de amor e afetividade pode estar presente tanto na narrativa quanto nas ilustrações. Inclusive, Rosa (2021, p. 10) caracteriza a literatura negro-afetiva como: “É a retratação, e por vezes a revelação, de uma maneira de estar no mundo. É a pluralidade de existências, dentro de uma rede de afetos, apresentada em espaços de ficção para os leitores sonharem, refletirem, vivenciarem a diversidade que é linda [...]”.

Além disso, ainda podemos encontrar outras nomenclaturas, como aquela definida pela escritora Kiusam de Oliveira ao se referir à literatura infantil produzida por ela como: Literatura Negro-Brasileira do Encantamento. Em entrevista para a Revista Crioula, a autora ressalta que: “[...] tenho criado um território epistêmico na literatura que se chama Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil que se faz no campo da decolonialidade, a partir de alguns obeliscos que são marcadores fundamentais para reconhecer tal literatura” (BENTO, 2020, p. 362).

Enfim, pode-se dizer que essas literaturas refletem o outro lado da história, construindo narrativas contra-hegemônicas, através de histórias de resistências às formas de opressão e de uma representação mais positiva dos personagens negros e das personagens negras, considerando sempre a produção de autoria de africanos ou de escritores e escritoras afro-brasileiras, bem como suas temáticas.

A literatura infantil de temática da cultura africana esteve presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa, contemplada nas contações, nas leituras e na apresentação de livros animados. A entrada no campo se deu por meio da história *Anansi, o velho sábio*, contada pelo griô Kaleki (2007) que faz parte da mitologia do povo Axanti e narra como as histórias apareceram na Terra, uma conquista da Aranha Anansi e sua esposa Aso. Trata-se de uma aventura repleta de surpresas, determinação e coragem, em que a sagacidade e a inteligência sobressaem em relação à força.



Além de ser um momento único em que as crianças se concentraram e se mostraram maravilhadas com a narrativa, elas ainda tiveram a oportunidade de conhecer o estudo que eu estava propondo, verbalizando sobre a anuência de participação na pesquisa. Ademais, elas também tiveram envolvimento na escolha dos nomes em que seriam identificadas na pesquisa. Dentre esses nomes, personagens da literatura infantil se fizeram presentes.

Para realizar a escuta, utilizei o livro *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, com ilustrações de Valéria Saraiva, e, desde a primeira vez que o apresentei às crianças, uma delas se identificou prontamente com a personagem, tanto que depois escolheu esse nome para representá-la. A semelhança entre a menina e a personagem Bruna era evidente inclusive para as outras crianças que de vez em quando comparavam as duas.

Inclusive, em uma das atividades em que realizei com as crianças, as quais tinham que se olhar no espelho apreciando seus traços e a cor de sua pele, Bruna mostrou que além de se identificar com a personagem da história, ainda se reconhecia como uma criança negra. A proposta era cada criança produzir seu crachá. Para isso, iriam se olhar no espelho e perceber suas características. Depois fariam seu autorretrato. Para tanto, foram disponibilizados giz de diferentes tonalidades de pele e papel-cartão como suporte para o desenho. Quando estava diante do espelho, Bruna sorria muito, contemplava-se dizendo: “Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó!”. Foi um momento marcante, e essa frase deu origem ao título da dissertação, tamanha a sua relevância e significação.

As crianças negras, atores importantes envolvidos na pesquisa, mostraram que a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira tem um importante papel na construção de sua identidade e que pode trazer representatividade. Ainda que não tenha função utilitarista, essa literatura mostra que as crianças podem se identificar com os personagens e que, apesar de não ter função didatizante, ela traz muitas contribuições ao campo da EREER e das infâncias.

Os referenciais positivos contidos na obra escolhida mostraram

que as crianças negras recebem de forma entusiasta essas referências. Sem contar que para as demais crianças tratou-se de uma oportunidade ímpar de conhecer e conviver com as diferenças; e receberam muito bem a identificação das crianças negras com o personagem apresentado, pois não se percebeu nenhuma crítica ao entusiasmo de Bruna, menina negra.

As crianças ouvidas na pesquisa reconheceram as distintas cores das pessoas e utilizaram vocabulário próprio para nomeá-las, conforme já constatado em pesquisas sobre identificação da identidade étnico-racial por crianças pequenas (TRINIDAD, 2011). Nesse estudo, as crianças não mostraram nenhum tipo de preconceito em relação aos personagens negros e muito menos depreciação por parte de crianças negras em relação à sua imagem, mostrando que se reconhecem como negras e se sentem felizes e satisfeitas.

Ao final, constatamos que as crianças negras têm apresentado resistência ao racismo e reivindicado o direito de serem ouvidas. Por isso, reverberar as vozes das crianças pequenas a respeito de uma literatura infantil que contemple personagens negros em sua multiplicidade, destacando a autoria deles, além de legitimar conhecimentos produzidos por esses povos é uma garantia dos direitos das crianças a uma educação que valorize sua cultura, identidade e pertencimento étnico-racial.

## Referências

BENTO, Oluwa Seyi Salles. Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: entrevista com Kiusam de Oliveira. **Revista Crioula**, Literaturas em língua portuguesa para crianças e jovens, (25), p. 357-364, 1. Sem. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/172873/162299>. Acesso em: 30 set. 2021.

BIJEGA, Graciele Lehen. **A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo: FTD, 1986.

KALEKI. **Anansi, o velho sábio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

PEREIRA, Sara da Silva. “Eu sô peta, tenho cacho, sô linda, ó”: o que dizem as crianças sobre a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. *In*: **Equidade Racial na Educação Básica**: artigos científicos [Recurso eletrônico] / Iniciativa: Itaú Social; Realização: CEERT, UNICEF; Apoio: Instituto Unibanco, Fundação Tide Setúbal. – São Paulo, SP: Itaú Social et al, 2021.

Disponível em:

<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/completo.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

ROSA, Sonia. Literatura negro afetiva para crianças e jovens. *In*: Dossiê Olhares sobre Literaturas e Artes Africanas e Afro-brasileiras. **Revista África e Africanidades**, ano XIV, Ed. 39, p. 6-22, ago-out/2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, 2005.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.

## COORDENAÇÃO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS E O PROJETO LITERATURA: CAMINHOS PERCORRIDOS

*Juliana Melo Rodrigues Lucas*

A Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER) do município da Serra/ES tem como uma de suas atribuições acompanhar as ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desenvolvidas nas escolas, orientando com relação à importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade. Esse acompanhamento acontece no contato direto com as Unidades de Ensino, bem como com as formações de professores.

A garantia de uma educação pública gratuita de qualidade, inclusiva e equânime nos desafia, pois se faz necessário o enfrentamento das injustiças sociais e das desigualdades suscitadas pelo processo histórico de naturalização, na sociedade brasileira, de práticas, atitudes e valores racistas. Assim, como aponta Freire (2006, p. 19), é preciso reconhecer os

[...] condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismos, que o futuro [...] é problemático e não inexorável.

A realidade não é e não pode ser vista numa perspectiva fatalista, pelo contrário, há de se esperar. Esse esperar, na perspectiva freiriana, representa a ação e a transformação social, em que cidadãos políticos e críticos são capazes de desenvolver o autoconhecimento enquanto sujeitos históricos.

A educação antirracista, portanto, é um ato político para transformação social, rompendo com conceitos naturalizados que contribuem para o racismo estrutural. Dessa forma, é necessário conscientizar sobre o racismo e combater as desigualdades sociais que privam a população negra de direitos e impede a emancipação dos sujeitos oprimidos.

A história e cultura do Município da Serra é permeada por grandes contribuições da população negra e indígena. Segundo Furtado e Campos (2019, p. 17),

[...] a Serra possui uma diversidade de culturas, cenário fruto da contribuição dos diversos grupos que ocuparam este território. Diante disso, é possível reconhecermos nessa cidade uma riqueza de bens culturais, conservados em nosso tempo, a qual dá forma e corpo ao seu patrimônio cultural, que se renova a partir das relações produzidas pelas novas gerações no presente.

É importante ressaltar que (re)educar para relações étnico-raciais, no contexto serrano, de forma reflexiva e crítica, pressupõe a valorização da história e cultura e da ancestralidade, pois abarca um extenso e rico patrimônio histórico-cultural material e imaterial, composto pela herança negra e indígena.

O Município da Serra, de acordo com os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2021 pela Coordenação de Planejamento e Controle de Matrículas (CPCM), possui 70% das/os estudantes matriculadas/os que se autodeclararam pretos/as e pardos/as. Esse dado supera a média estadual, que corresponde a 47,3%, de acordo com o resumo técnico do Estado do Espírito Santo sobre o censo da educação de 2020.

**Tabela 1 – Matrícula por Modalidade e Cor/Raça da Rede Municipal da Serra do Espírito Santo – 2021**

Modalidade	Cor/Raça						Total Geral
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Não declarada	
Educação Infantil	4.402	1.171	12.515	84	28	2.181	19.381
Ensino Fundamental	8.589	2.249	28.071	125	49	3.307	42.390
EJA	179	141	1.188	10	7	429	1.954
Total Geral	13.170	3.561	41.774	219	84	5.917	64.725

Fonte: Censo Escolar 2021 – Secretaria de Educação do Município da Serra

A realidade retratada na Tabela 1 indica a relevância do comprometimento da Rede Municipal de Ensino da Serra em contribuir para a efetivação da promoção e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como o resgate dos povos originários que fizeram e ainda fazem parte da constituição da história serrana, de acordo com as determinações legais estabelecidas pelas leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

A formação continuada de professores, por meio da Gerência de Formação e da Coordenação de Estudos Étnico-Raciais, tem sido um espaço essencial para a garantia do cumprimento legal e para a desconstrução de visões reduzidas e distorcidas sobre a cultura africana e afro-brasileira e indígena, além de potencializar a apropriação de conhecimentos que subsidiem práticas educativas emancipatórias, plurais e reflexivas.

Passados quase vinte anos da aprovação da Lei 10.639/2003, ainda se faz necessária a qualificação de professores e demais profissionais da educação para o desenvolvimento de educação inclusiva e contra-hegemônica que contemple a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Desde o surgimento da CEER em 2007, primeiramente em regime de comissão (CEAFRO) e após sua integração à subsecretaria pedagógica em 2013, por meio da promulgação da Lei nº 4.009, de 28 de janeiro, a formação de professores é uma frente de trabalho de grande relevância.

A CEER realiza, anualmente, com apoio de outras gerências e coordenações, curso de formação para todos os profissionais da educação, em parceria com grupos de pesquisas, docentes e discentes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), bem como de professores de outras redes de ensino da Grande Vitória. Os encontros formativos têm por objetivo discutir o racismo, as relações de gênero e outras questões/dimensões que compõem a educação para as relações étnico-raciais. A aposta desse movimento é contribuir com práticas educativas antirracistas que favoreçam a emancipação de crianças e estudantes negros e negras do município da Serra.

No primeiro semestre de 2020, conforme consta no relatório<sup>1</sup> anual de ações pedagógicas, a professora Débora Araujo, coordenadora do grupo LitERÊtura – UFES, realizou contato com essa coordenação para oferecer a oportunidade de participação de uma de nossas unidades de ensino no Edital da Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT). Após análise da proposta do projeto e do público a ele direcionado, foi indicada, pela então coordenadora Joelma Rocha, a EMEF Antonio Vieira de Rezende, localizada no bairro Central Carapina. O projeto do LitERÊtura foi aprovado no mês de novembro de 2020 e classificado entre os 15 melhores do Brasil. No entanto, por conta do contexto pandêmico, o calendário de desenvolvimento das ações precisou de ajustes, impedindo que o projeto fosse iniciado em 2020.

O ano de 2021 começou com muitas inseguranças a respeito da pandemia e seus impactos para o ano letivo e as ações previstas. Além dessa realidade, uma nova gestão assume o executivo e, conseqüentemente, muitos outros setores sofrem alteração, dentre eles a Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER/SEDU/SERRA). A interlocução com a gestão anterior e a leitura do relatório das ações desenvolvidas e planejadas para o ano seguinte reforçaram a nossa intenção de dar continuidade ao trabalho e às parcerias que já vinham sendo desenvolvidas e que, sem dúvida, seriam de grande relevância para o município serrano. E assim, logo no mês de fevereiro, foi feita a primeira reunião com a professora Débora Araujo para reafirmar nossa parceria e pensar o processo de execução, considerando a situação da saúde pública. De acordo com as possibilidades, ficou acertado que, inicialmente, aconteceria a formação com os professores e no segundo semestre as intervenções na escola.

O Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura afro-brasileira e africana*<sup>2</sup>,

---

1 Relatório descritivo das ações desenvolvidas pela Coordenação de Estudos Étnico-Raciais produzido anualmente.

2 O projeto tem apoio financeiro do CEERT, apoio institucional do Programa de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (PROEX-UFES) e da Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER), da Secretaria Municipal de Educação da Serra/ES.

desenvolveu, no primeiro semestre, encontros formativos síncronos, em plataforma digital, com foco na mediação da literatura infantil e juvenil com temática africana e afro-brasileira. Além desses encontros com os/as professores/as da Unidade de Ensino e outros/as inscrites/as<sup>3</sup>, o projeto promoveu quatro *lives*, que fizeram parte do “ÀGBÁRA ÒRÒ – Ciclo de debates sobre educação das relações étnico-raciais e literatura infantil” e repercutiram em toda a rede de ensino da Serra, bem como em outros municípios brasileiros.

O ciclo de debates passou a ser um marco no canal do *Youtube* Educa Serra, não só pela relevância das temáticas tratadas e visualizações, mas especialmente pela presença de professoras/escritoras/palestrantes que são referências nacionais<sup>4</sup>. Esses momentos nos possibilitaram refletir sobre literatura com temática africana e afro-brasileira numa perspectiva não “didatizante”, com representações potentes e significativas para construção de identidades positivas nas crianças e estudantes serranos. Como apontam Debus e Vasques (2009, p. 143),

[...] a literatura infanto-juvenil amplia as referências para os desenvolvimentos emocional, cognitivo e social da criança, indo ao encontro da identidade de cada par. Alguns temas, como arte e religião, surgem de forma clara e estética e, em princípio, não há limitações quanto à aplicabilidade do material literário ao sistema de educação nacional. Constata-se, acima de tudo, que um dos caminhos para o entendimento e a consciência acerca da pluralidade cultural está, também, na apropriação da leitura literária produtora de identidade e inclusão social.

A literatura carrega um potencial de humanização e democratização de saberes, por isso a importância de um contato sistemático com textos “resistentes” da literatura afro-brasileira e das literaturas africanas, que rompam com os valores hegemônicos e valorizem o protagonismo negro

---

3 Foram disponibilizadas 15 para inscrições de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede da Serra e 3 para assessores do órgão gestor central (SEDU/SERRA).

4 Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), Eliane Debus (UFSC), Maria Anória de Jesus Oliveira (Uneb), Jacyara Paiva (UFES), Lucimar Rosa Dias (UFPR), Nilma Lino Gomes (UFMG).



de forma não estereotipada, colocando “por terra” discursos e práticas racistas.

Por meio dos seus textos e ilustrações, a literatura, pode tanto perpetuar preconceitos como potencializar a diversidade racial e dignificar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, contribuindo para educação antirracista na escola. Nesse aspecto, reconhecemos o potencial do projeto LitERÊtura, que presenteou a EMEF Antonio Vieira de Rezende com um dos maiores, senão o maior, acervo literário brasileiro em uma unidade básica de ensino, com livros de temática africana e afro-brasileira.

Na última *live* do ciclo de debates, tivemos, enquanto coordenação, a oportunidade de, juntamente com a professora Lucileia Lemos e professor Samuel Coelho da Silva, respectivamente diretora e coordenador da EMEF Antonio Vieira de Rezende no ano de 2021, pontuar as potencialidades e impactos das ações do projeto no município da Serra. Acreditamos que os frutos são significativos, porém ainda iniciais, pois a partir do processo formativo e do acervo literário, as intervenções na escola multiplicarão colheita ainda por muito mais tempo. Dessa forma, não poderíamos deixar de ressaltar o potencial da parceria com o grupo LitERÊtura.

Na perspectiva de continuidade, consideramos a formação de professores e a integração da rede municipal com projetos de pesquisa e de extensão uma excelente estratégia para o desenvolvimento de uma educação libertadora, emancipatória e de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no solo fértil da escola.

## Referências

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** 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. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, 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”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 17 dez. 2021.

DEBUS, Eliane Santana Dias; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/19/18>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FURTADO, Henrique Sepulchro; CAMPOS, Carlos Roberto Pires. **Patrimônio cultural**: conhecendo as potencialidades do patrimônio de Serra/ES. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571044>. Acesso 17 dez. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset\\_publisher/6jYIsGMAMkW1/document/id/6978393](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6jYIsGMAMkW1/document/id/6978393). Acesso em: 17 dez. 2021.



## RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO LITERÊTURA: FORMAÇÃO EM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

*Samuel Coelho da Silva*

A proposta deste texto surge após a atuação como palestrante das *lives* do “ÀGBÁRA ÒRÒ: Ciclo de debates sobre educação das relações étnico-raciais e literatura infantil”. Sendo assim, destaca-se o desafio em produzir um texto sobre o conteúdo e a experiência de participação no evento, que até hoje repercute grandemente no canal do *Youtube* Educa Serra<sup>1</sup>.

A intenção foi produzir um texto para este livro a partir da minha/nossa participação na *live* supracitada, a fim de que possa ficar registrada a rica experiência vivenciada na formação continuada que aconteceu na EMEF Antonio Vieira de Rezende, Serra/ES.

Em decorrência disso, tomo o cuidado de apresentar este relato apontando inicialmente os autores que tratam sobre a formação que sustentam de alguma forma a minha trajetória. Seguindo, procuro apresentar os objetivos e as justificativas do relato para os colegas docentes. Na parte intermediária do texto, a intenção é mostrar de maneira sucinta o que mais me cativou no curso, bem como apresentar as experiências/vivências desenvolvidas no retorno presencial das aulas na rede municipal. Por fim, aponto um caminho de conclusão parcial, já que estamos ainda em constante processo de transformação.

Como suporte teórico do texto, destaco os conceitos de (auto)formação, tratado por Josso (2010), e formação docente, abordado por Tardif (2002). Isso porque ao longo de nossa trajetória de formação inicial e formação docente foram alguns dos autores que propiciaram uma reflexão crítica diante das experiências vividas no contexto educacional.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mOKK3EcJTQo&t=386s>. Acesso: 16 mar. 2022.

Tratando-se da (auto)formação nos é apontado que o educador/docente deve despir-se da arrogância de que tem “tudo para ensinar” e “nada para aprender”. Nesse sentido, “ninguém forma ninguém”, pois cada um deve transformar em formação os conhecimentos adquiridos, com prudência, exigindo organização dos dispositivos de formação. Para tanto, a autorreflexão deve fazer parte do ofício do formador: “não apenas fazer, mas ser, não apenas ser, mas tornar-se”. Esse caminho leva à reflexão sobre nós próprios, as nossas práticas, com o objetivo de nos qualificar em relação as nossas competências (JOSSO, 2010).

Acerca dos saberes da formação docente, Tardif (2002) salienta que em nossa prática há uma mobilização de saberes diversos, como: os disciplinares, os curriculares, os profissionais e os da experiência.

Os saberes disciplinares estão relacionados aos campos diversos de conhecimento, vindos das disciplinas ofertadas por instituições formadoras e que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores. Os saberes curriculares estão relacionados com a forma como as instituições lidam com os conhecimentos socialmente produzidos e de como são socializados com os estudantes. Sendo assim, são os saberes acumulados pelos docentes ao longo da carreira, os quais passam a trabalhá-los em sala de aula. Já os saberes profissionais têm relação com aqueles obtidos e aprendidos na formação inicial ou continuada dos docentes, visto que são ancorados nas ciências e em uma instrução vasta e variada, por exemplo, aqueles conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos. Por fim, os saberes da experiência são aqueles mobilizados a partir da ação pedagógica do docente no contexto escolar.

Tardif (2002) destaca o saber da experiência em relação aos demais, pois, com os saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares, o docente estabelece relação de exterioridade, tendo dificuldades de manter o controle sobre a sua produção e sua circulação vinculado a instituições. Já os saberes da experiência permitem ao docente tomar decisões diante de diferentes situações no cotidiano, requerendo uma habilidade e capacidade de lidar com a produção e a sua legitimação. Nesse sentido, dá condições para transformar as suas estratégias em possibilidades de intervenção eficiente e eficaz no exercício de sua função.

Diante das ideias apontadas por Josso (2010) e Tardif (2002), identifico que a nossa formação deve ter como diretriz a capacidade de, no nosso exercício na educação básica, dominarmos determinado conteúdo e, acima de tudo, termos a virtude para ensinar em meio a uma prática dialógica no âmbito de nossa prática docente. Nesse sentido, nos é posto que consigamos fazer uma organização e um planejamento eficazes que garantam e resultem em um ambiente rico de aprendizagem para os estudantes.

Para tanto, tracei três objetivos neste texto. O primeiro tem o intuito de provocar reflexões sobre a importância da formação continuada na temática da cultura africana e afro-brasileira. O segundo é de estimular entre docentes a troca de experiências relacionadas à abordagem da literatura infantojuvenil sobre a temática da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Por último, a intenção é sensibilizar sobre a importância da formação continuada dos docentes em parceria com a universidade, com vistas a socializar os conhecimentos acumulados ao longo da história.

Na esteira dessa discussão, aponto como justificativa a grande relevância no aspecto pessoal, acadêmico e para a intervenção no contexto escolar, dado que foi algo enriquecedor participar do curso de formação para professores que atuam na educação básica sobre uma temática tão cara em um país onde persiste o racismo.

A minha atuação, além de cursista, foi como representante da EMEF Antonio Vieira de Rezende – Serra/ES nas reuniões do comitê gestor do Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, subsidiado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), para ajustar e acompanhar a implementação do projeto na escola<sup>2</sup>. O curso, com o mesmo nome do referido Projeto, teve como objetivo desenvolver formações sobre práticas de mediação da leitura literária in-

---

2 Participei junto, à Comissão, da tomada de decisões em reuniões com frequência mensal sobre: informações sobre o CEERT; aquisição do acervo com livros de literatura para a realização de cursos de formação; contextualização dos desafios frente à pandemia e propostas de alternativa de desenvolvimento do projeto; prestação de contas; certificação; dicas para desenvolver o trabalho com os docentes/alunos; articulação e organização de horários; disponibilização de materiais e salas para o desenvolvimento de atividades pelos docentes, dentre outras.

fantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira na escola referida.

No decorrer do curso, foi possível refletir sobre reconhecimento da sua/nossa negritude, e isso acaba sendo uma posição política para o enfrentamento ao racismo na nossa sociedade. Vimos ainda a Lei 10.639/2003 e seus limites, uma vez que esta estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares em estabelecimentos de ensino fundamental e médio oficiais e particulares no país. Para tanto, diante desse amparo legal, o grande desafio é ampliar o leque de trabalho sobre a temática. Ressalto isso por conta da necessidade de irmos além da data comemorativa incluída no calendário escolar, que é o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.

Sobre as experiências, identifico os impactos do racismo na formação das crianças negras na escola e, após longos debates e exposições de textos, vídeos e obras, foram apontados caminhos possíveis para a superação desse quadro (CAVALLEIRO, 2005). Um dos rumos sinalizados tem sido o desenvolvimento de projetos/intervenções pedagógicas que usem músicas, poemas, filmes, documentários e livros com o intuito de desenvolver atividades que tratem sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Diante das reflexões propostas no curso, destaco o **contexto da produção literária infantil no século XX; propostas de mediação literária infantil com temática da cultura afro-brasileira e africana** e, por fim, **as experiências vividas pelos estudantes após o retorno presencial das aulas.**

No que tange ao **Contexto da produção literária infantil no século XX**, foi apontado e chamado a atenção que as personagens negras eram apresentadas em cenas domésticas, desprovidas de caracterização e ocupavam memórias da escravidão. Outro ponto que chamou minha atenção nas obras foi a forma como personagens velhas e negras foram transformadas em agentes socializadores das crianças brancas, numa posição de servidão, o que revela a continuidade do modelo escravocrata.

Na mesma lógica, também foi apontado como o jovem negro era percebido como potencialmente perigoso, como fonte de agitação, de insubordinação ou de vagabundagem. Nas imagens ao longo da história, aparecem personagens em que prevalecia: depreciação, desumanização, violência física, sexualidade exacerbada de personagens femininas, abandono, orfandade, descaso social, enaltecimento dos atributos físicos e intelectuais. Nesse sentido, pontos dessa natureza apontavam ainda a romantização e exaltação da democracia racial.

Ao presenciar uma discussão dessa natureza, potencializou-se a reflexão sobre a formação inicial ao longo da minha trajetória enquanto estudante, pois foi possível fazer uma viagem no tempo em que frequentava os bancos escolares e rememorar a maneira como o assunto era abordado em sala de aula. Com a formação, foi notório saber que essa temática sempre era tratada de maneira superficial e, de certa forma, reproduzindo a estrutura vigente em que o negro assume um papel de submissão.

O outro ponto está relacionado à (auto)formação e à reflexão crítica das obras, dado que nos chamou a atenção **as propostas de mediação literária infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira** e as possibilidades. Assim sendo, por meio da troca de experiências entre os pares, identificamos que, ao desenvolvermos trabalhos e atividades com um livro, é importante explorar a riqueza e as fragilidades deles, no sentido de provocar a reflexão por parte dos/as alunos/as e dos/as professores/as em uma perspectiva de estimular a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igual.

Diante disso, é preciso ficarmos atentos a alguns clichês, como: homem não brinca com boneca, menina não joga futebol, homem não fica na cozinha, menina não brinca de carrinho, menino não usa rosa, negro não pode ser príncipe ou rei, negra não pode ser princesa ou rainha, dentre outros estereótipos que podem aparecer nas obras.

Por causa disso, a mediação da leitura deve ser um momento de liberdade em que possa ser pontuado de acordo com a demanda, dentre as quais destacam-se as narrativas, declamação memorizada, lei-

tura em voz alta, coleta de opiniões sobre o livro, investigar se as crianças vivenciaram algo parecido, explicar as palavras incompreendidas, falar sobre os autores, confeccionar brinquedos, dentre outras possibilidades. Podemos ainda pedir às crianças que reelaborem as histórias, desenhem, façam pinturas, descrevam as características dos personagens, o que mais gostaram na história e, por que não, fazerem seu autorretrato.

A atividade em que culminou com **as experiências vividas pelos estudantes após o retorno presencial das aulas** foi a mais potente e rica, pois nele pude acompanhar e dar suporte para que os docentes realizassem os projetos de leitura e pudessem vivenciar por meio de uma diversidade de formas as obras trabalhadas em sala de aula.

Isso só foi possível porque, via projeto, conseguimos um acervo com diferentes obras que abordam a educação das relações étnico-raciais e literatura infantil, sendo um fator preponderante para que os docentes o usassem como recurso didático e pedagógico, no sentido de facilitar o trabalho e o desenvolvimento das atividades com os estudantes.

**Figura 1 – Entrada da escola**



Fonte: Acervo pessoal



**Figura 2 – Livros adquiridos para o acervo da escola**



Fonte: Acervo pessoal

**Figura 3 – Muro do ginásio em que foi inserido o grafite. Figuras relacionadas às obras trabalhadas e desenvolvidas pelos estudantes.**



Fonte: Jakslaine Silva

**Figuras 4 e 5 – Pintura de jogos africanos no chão do pátio da escola**



Fonte: Jakslaine Silva

**Figura 6 – Atividade de autorretrato e confecção de animais africanos**



Fonte: Acervo pessoal

**Figura 7 – Atividade de valorização da autoestima e da cultura afro-brasileira**



Fonte: Acervo pessoal

Por fim, sabendo que uma semente reflexiva foi plantada em cada cursista, arrisco uma conclusão, pois entendo que, devido à pandemia, tivemos que readequar o projeto e isso influenciou na organização do curso e na participação dos docentes de maneira presencial na etapa de formação, prevista enquanto estávamos em regime de teletrabalho.

Sendo assim, destaco que essa formação, mesmo realizada em contexto pandêmico e de maneira remota no primeiro momento, teve a preocupação de valorizar a gestão democrática da escola e da autonomia dos docentes na escolha das obras a serem trabalhadas com os estudantes. Isso garantiu que os docentes da EMEF Antonio Vieira de Rezende – Serra/ES aproximassem e desenvolvessem ações de acordo com o contexto escolar e do próprio professor.

A formação desenvolveu um duplo processo provocativo de escrita e práticas, pois estimulou a (auto)reflexão e (auto)formação docente no sentido de repensar a nossa prática, bem como rever conceitos também mediante as trocas de experiências oportunizadas a nossa intervenção, de modo que promova uma escola mais inclusiva que possa combater o preconceito, a discriminação e o racismo tão presente em nossa sociedade.

O grande desafio é que a formação continuada em literatura infantojuvenil na temática da cultura africana e afro-brasileira para os docentes seja estendida ao longo dos anos. Acredito também que tenha possibilidade de abranger toda a rede municipal dentro de seu turno de trabalho, dado que a continuidade permitirá a oportunidade tanto de do-

centes quanto de estudantes compartilharem experiências significativas para um país melhor e com práticas antirracistas com vistas à transformação social.

## Referências

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **O combate ao racismo e ao sexismo como eixo norteadores das políticas de educação**. São Paulo: Contexto, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

## SER SENDO EDUCADOR TRANSFORMA(DOR)

*Jacyara Silva de Paiva*

### **A Escola**

Escola é... O lugar onde se faz amigos,  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente,  
Gente que trabalha, que estuda,  
Que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente  
E a escola será cada vez melhor  
Na medida que cada um se comporte como colega,  
amigo, irmão  
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".  
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir  
Que não tem amizade a ninguém,  
Nada de ser como tijolo que forma a parede  
Indiferente, frio, só  
Importante na escola não é só estudar, não é só  
trabalhar,  
É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se "amarrar nela!"  
Ora, é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil  
Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se,  
Ser feliz

Paulo Freire

Minha fala é atravessada por Paulo Freire... Eu me constituí educadora muito antes de fazer meu curso de Pedagogia em Pernambuco, me estabeleci educadora por meio de seus livros, de suas formações, ao vê-lo e ouvi-lo falar sobre educações. Minha identidade de educadora se formou a partir do meu trabalho como educadora popular: comecei nas



ruas do Recife, cidade onde Freire nasceu, cresceu, se tornou advogado e, por opção, se fez educador.

Eu me constituo educadora nas ruas com crianças, adolescentes e jovens em processo de extrema desumanização, em meio a uma sociedade estruturalmente racista, desigual e que experienciava a ditadura militar e usurpava a humanidade dos meus educandos e educandas, em sua quase maioria negros. Nossa função primeira como educadoras e educadores era educar para humanização, por isso nossa atuação passava, como nos diz Miguel Arroyo (2002), por recuperar a humanidade roubada de nossos educandos que se encontravam nas ruas da cidade do Recife.

Freire (2004a) dizia que existia uma luta. O sentido dela ocorre quando os oprimidos tentam recuperar sua humanidade perdida. Como educadora popular, fui formada por meio dos movimentos sociais, através da militância por um país democrático e mais justo, porque não existe educação popular sem militância, sem compromisso de luta junto aos nossos educandos.

Dessa forma, Paulo Freire, para além de ser o Patrono da Educação Brasileira desde 2012, me constitui de maneira muito especial enquanto educadora, como pesquisadora da Educação Social e suas práxis.

Estamos no ano do centenário de nascimento de Paulo Freire, o terceiro teórico mais citado em trabalhos na área de humanas em nível mundial, o cidadão brasileiro mais homenageado mundo afora. Apesar dos grandes educadores que o Brasil possui, tenho dificuldades em pensar em outro nome que não seja o de Paulo Freire para ser Patrono da Educação.

A presidenta Dilma Rousseff foi quem sancionou, no dia 13 de abril de 2012, a lei que nomeia Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. Freire, que sempre defendeu a Educação como meio de libertação, finalmente é considerado o mais importante educador brasileiro: que mais se identificou com o povo, o educador que defendia, acima de tudo, uma educação democrática, voltada para os direitos humanos.

É esta implicação com a teoria freireana que me move a pensar sobre as categorias freireanas que são quase viscerais ao educador popular, e penso que também ao educador escolar que se propõe a uma educação para libertação.

Não foi à toa que Paulo Freire encantou bell hooks, professora, teórica, feminista e ativista antirracista estadunidense. Sua obra é atravessada por Paulo Freire, tanto o é que ela chega a dedicar um capítulo inteiro ao teórico em seu livro *Ensinando a transgredir*. bell hooks (2017) chegou a fazer críticas a Paulo Freire pela linguagem sexista de suas obras, críticas estas que não só foram acolhidas como também resultaram em uma promessa de que estaria mais atento às próximas publicações, o que de fato aconteceu. A própria bell hooks saiu em defesa dele em relação a outros ataques feministas, pois reconheceu a capacidade de aprender e de se ressignificar do educador, que em momento algum tentou silenciá-la. Enfim, a obra de Paulo Freire atravessou a prática de bell hooks, assim como tem atravessado minha prática enquanto educadora em contextos diversos.

Inspirada por Freire, elenco algumas de suas categorias por meio de minha pesquisa de doutorado, intitulada *Compreendendo as vivências e experiências produzidas na Educação Social de Rua*: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua, realizada entre os anos de 2007 a 2011, em cinco capitais brasileiras. As elegi como categorias identitárias do educador social, mas as considero igualmente importantes para os educadores escolares.

Penso que seria impossível falar de letramento racial sem atentar para as categorias freireanas, pois esse letramento necessariamente exige uma prática diferenciada, um mover-se diferente dentro do contexto educativo escolar, uma prática em que se deseja uma escola feliz.

O letramento racial certamente convoca um posicionamento político, teórico, acerca do contexto no qual estamos envolvidos como educadores aprendentes, está de alguma forma relacionado a desconstruções de processos educativos que nos levam a banalizar, a naturalizar o racismo e suas múltiplas formas. Desta maneira, as categorias freireanas nos ajudam na desconstrução do que aprendemos

em uma sociedade estruturalmente racista.

Meu processo de tornar-me educadora é inconcluso, pois ainda estou me constituindo educadora até hoje e continuarei me constituindo amanhã e enquanto viver, porque aprendi com Freire a ter consciência de minha incompletude. Meu processo começa nas ruas do Recife em 1984. Ele não começa na Universidade, ele começa nas ruas com os meninos e meninas que ocupavam as ruas do Recife em situação de abandono, ele começa com o contato com educadores populares, com os movimentos sociais, em especial o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR/Recife). Foi por meio do MNMNR que pude participar de formação com o próprio Paulo Freire e aprender que era necessário fazer história com a criança; com ele aprendi que era preciso transformar o presente e que só na luta se espera com esperança. O processo de tornar-me negra acontece imbricado ao me tornar educadora, e é igualmente libertador.

Antes de conhecer Paulo Freire, antes de sonhar com a possibilidade de estar em uma universidade, eu li uma das principais obras dele: *Pedagogia do Oprimido*. Até hoje guardo este livro, ele era nossa base pedagógica nas ruas do Recife, junto às prostitutas e meninos e meninas em situação de rua. Ao mesmo tempo em que eu ensinava, eu aprendia e assumia o compromisso com a transformação do mundo daquelas crianças, adolescentes oprimidos e oprimidas, que faziam das ruas seu lugar de morada.

Os conceitos e as categorias freireanas vinham ao encontro de meu estar sendo educadora popular nas ruas do Recife. As ruas eram as nossas grandes e complexas salas de aula, onde, quase sempre, tínhamos o sol a nos castigar, lugar onde as pessoas passavam, onde a fome dos nossos educandos era saciada, onde tínhamos a constante presença da polícia, por vezes violenta com as crianças e adolescentes, onde os traficantes nos vigiavam constantemente, onde conhecer a teoria freireana era, para nós educadores e educadoras, uma necessidade, pois, por meio dela, conseguíamos entender que precisamos inventar pedagogias, conseguíamos realizar leituras de mundo que terminavam por nos mover como educadores.



Eu não sei precisar quantas vezes li o livro *Pedagogia do Oprimido*, quantas vezes citei para os meninos e meninas que estavam nas ruas, quantas vezes o li com adolescentes debaixo de alguma sombra de árvore ou alguma marquise das ruas do Recife. O mundo, ou o submundo racista ao qual meus educandos e educandas foram jogados a sua própria sorte, era demasiadamente cruel. Eram crianças e adolescentes que deveriam estar protegidas, mas viviam em situação de completo abandono em uma grande metrópole do Nordeste que naturalizava esta situação.

O livro *Pedagogia do Oprimido* me dava algumas respostas por meio da discussão que Freire (2004) faz sobre o processo de desumanização causada pelo opressor em relação aos oprimidos. Um processo tão cruel que coisifica o oprimido a ponto de fazer com que ele se sinta menos humano e até admire seu opressor. Freire, em sua obra, nos ensina o quanto a libertação era necessária e que a educação tinha um importante papel a desempenhar junto àqueles educandos e educandas cuja humanidade estava sendo usurpada, roubada de forma covarde.

Por meio de Freire e de meus educandos e educandas, eu aprendo a realizar a leitura de mundo, algo que eu não sabia o que era; eu descubro também que os oprimidos não eram apenas os meus educandos e educandas que estavam nas ruas, mas eu também, em certa medida; e aí me descubro negra, quando percebo que a maioria absoluta de meus educandos e educandas se pareciam comigo, tinham a minha cor, as minhas características: eles e elas se apresentavam como um espelho diante de mim.

Nas ruas, meu espaço pedagógico de ensinagem e aprendizagem me são desvelados os saberes de experiência de meus educandos e educandas. Saberes que eu desconhecia e precisava aprender. Suas leituras de mundo, cheias de potência, partiam de suas experiências sob extrema opressão, vivenciadas pela pobreza, pelo racismo estrutural. Neste espaço, me descubro uma pessoa negra, também oprimida, o que me leva ao Movimento Negro Unido do Recife, no qual me torno negra, e este tornar-me negra me conduz a um doloroso, mas maravilhoso processo de libertação. Havia sofrido racismo na infância, na adolescência

e em parte da juventude sem sequer saber que este era o nome do que me provocava dores intensas. Descobrir e problematizar estas questões me levaram a ter leitura e letramento de mundo diferenciado e a desenvolver determinadas categorias freireanas enquanto pessoa humana, enquanto educadora.

Meu fazer pedagógico é um fazer que se constituiu nas ruas e foi sendo impregnado das categorias freireanas. Estas de alguma forma me impactaram mais e me desafiam até hoje como educadora. Dessa forma, neste ensaio, elejo quatro categorias em especial. Não sei se posso dizer que são as mais importantes, mas foram as que talvez mais tenham contribuído para meu letramento racial.

A primeira delas é a Diretividade. Esta é uma prática em que o Educador sabe de fato qual é o seu papel, o lugar que ele ocupa, o compromisso que ele tem com a transformação do mundo. Uma prática em que não existe lugar para supostas neutralidades, porque o não saber quem é e a serviço de que ou de quem está despontencializam a prática do educador, esvaziam seu fazer pedagógico. Como eu poderia trabalhar com crianças e adolescentes negros e negras vítimas de racismo estrutural se eu não me reconhecia negra, não conseguia realizar um letramento racial? A leitura de mundo me levou ao letramento racial, me fez definir qual era ideologicamente o meu lugar.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sons, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente a sua natureza. E é impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “bardeneiros” e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (FREIRE, 1996, p. 110)

Ainda falando sobre a categoria Diretividade, ao entrevistar um educador social em Porto Alegre e caminhar nas ruas desta cidade, realizando o trabalho educativo juntos, o educador me olhou e falou: “A prefeitura nos quer recolhendo estes meninos e meninas das ruas como

se fossem lixos humanos, mas eu sou educador, estou na rua para realizar um trabalho educativo com estas crianças e adolescentes, e por elas tenho um profundo respeito”. Anos depois pude ouvir algo muito semelhante de educadores que atuavam nas ruas de Vila Velha/ES: “saber de onde se fala é imprescindível ao educador social”, e eu acredito que ao educador escolar também.

Os educadores e educadoras sociais que tinham a exata noção do lugar de onde falavam, quem eles e elas eram, que tipo de educação praticavam e a serviço de quem estavam seus saberes e fazeres, suas produções de conhecimento, estavam impregnados de Diretividade. O fazer pedagógico daqueles educadores e educadoras se constituía em um ato político a favor do processo de humanização de seus educandos e educandas.

Trata-se de um processo educativo supostamente neutro, só supostamente porque, segundo Freire, não existe neutralidade no processo educativo, quando o educador e a educadora não sabem quem são, a serviço de quem atuam, que tipo de educação praticam; este processo age a favor da desumanização dos educandos e das educandas, contribui para usurpação de seus direitos, o direito de saber-se. Portanto, comprometer-se com a categoria freireana de Diretividade é constituir uma leitura de mundo crítica e ética, em favor da vida dos educandos e das educandas.

Saber de onde se fala, a favor de quem se está, corrobora um letramento crítico racial, já que nos coloca a favor da luta pelos direitos de nossas crianças e adolescentes negros, pobres, na luta esperançosa pela humanidade perdida, usurpada delas, e pela nossa também, tendo consciência de que a educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas, principalmente em meio a todo este contextodistópico, é um ato político que não se negocia.

O ato de reconhecer a pobreza, o racismo que atravessa nossa sociedade, o que a pobreza tem a ver com o racismo estrutural que insiste e persiste em nosso cotidiano como um fenômeno violento que joga seres humanos em condições desumanas, que lhes nega o direito de ter direitos, do viver digno, é realizar uma leitura do mundo, em que nossas

crianças, aquelas que chegam a nossas escolas, estão submetidas. Por isso, não dá para ter supostas neutralidades, não é possível ser educador e educadora sem comprometer-se com a vida, sem nos comprometermos com a defesa das leis que garantam a vida de nossas crianças, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O educador e a educadora que não conseguem realizar estas leituras de mundo correm sério risco de utilizar a educação como instrumento de opressão, já que pratica uma educação bancária baseada em mecanicismo que nada contribui para garantia da vida.

Com toda importância à categoria Diretividade, que de fato é essencial e necessária ao ato de ser educador e educadora, esta seria vazia se não viesse imbricada com outra categoria freireana, não menos importante, chamada Amorosidade.

Paulo Freire vai nos dizer que a metodologia utilizada pelo educador e educadora, necessariamente, precisa ser amorosa, mas ele nos chama atenção para que esta amorosidade não seja entendida ou assimilada como um sentimento piegas. Ela deve ser interpretada como parte do dever emancipatório. Trata-se de um compromisso com a existência de outro/a humano/a.

O educador e a educadora não precisam nem devem “abrir mão” da rigorosidade pedagógica para ter amorosidade. A troca afetiva é necessária no processo ensino-aprendizagem, uma vez que esta produz a horizontalidade na relação educador/a-educando/a. É o ato amoroso que produz o desenvolvimento das habilidades no processo ensino-aprendizagem. O autoritarismo do educador e da educadora limita o desejo, a vontade de saber, exatamente por não conseguir desenvolver uma relação amorosa no ato pedagógico. A relação amorosa produz problematizações dos saberes dos educandos e das educandas, saberes estes muitas vezes que o/a educador/a desconhece, mas só a partir da problematização de seus saberes é que eles/elas podem transformar seu contexto.

[...] o amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o

outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Não há educação sem amor (...) não há educação imposta, não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não respeita (FREIRE, 1989, p. 29).

A Amorosidade é levada tão a sério na educação social que nós desenvolvemos com o/a educando/a a paquera, o namoro e o casamento pedagógico, em que não são obrigados a estarem conosco. Então não tem jeito, é necessário o vínculo afetivo, a amorosidade para que de fato possamos ter uma relação pedagógica com nosso educando e nossa educanda. Suas histórias são importantes, seus saberes importam e eles só irão ser desvelados por meio da amorosidade.

As categorias freireanas não são estanques. Elas se imbricam, se atravessam; portanto, não dá para falar em Diretividade sem mencionar Amorosidade, bem como não dá para deixar outra categoria de fora, que é a Dialogicidade, até porque Paulo Freire fundamenta o diálogo no amor.

No processo de libertação dos oprimidos de sua condição de opressão, o diálogo é essencial. Esta é mais uma categoria necessária ao educador e à educadora. O diálogo se constitui sempre em uma relação horizontalizada, pois uma relação verticalizada não produz diálogos, mas sim o anti diálogo. Segundo Freire, o diálogo é necessariamente horizontal, por isso a metodologia das rodas de conversa é tão cara à Educação Social, que nasce da matriz crítica e gera criticidade. Freire nos diz que só o diálogo é capaz de comunicar; o anti diálogo é, segundo ele, oposto a tudo isso (FREIRE, 2004a, p. 115).

Só assim é que o educador e a educadora conseguem mergulhar no cotidiano de seu educando/a para que possam emergir juntos.

Freire (2004a), ao se referir à educação dialógica, afirma insistentemente que não há diálogo sem um profundo amor ao mundo, sem humildade e sem que se acredite nos seres humanos, sem que se pense existencialmente que o outro é importante como humano.

Cabe ressaltar que o diálogo não é uma simples conversa. É um ouvir em todas as formas possíveis, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão” (FREIRE, 2004b, p. 78).

Para Freire, portanto, a relação pedagógica é amorosa e acontece pela relação dialógica. Na Educação Social, tudo pode esperar menos o diálogo. Ele é por si só a condição essencial para o processo de ensinagem e aprendizagem, é um encontro amoroso.

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para humanização de todos. Sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos seres para si. É que o diálogo não pode tratar-se numa relação antagônica. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. (FREIRE, 1992, p. 73).

O diálogo se faz com escuta qualificada porque escutar é uma qualidade humana, mas é diferente de ouvir. Quando se propõe a escutar o/a educando/a, um educador e uma educadora social estão ao mesmo tempo aprendendo a compreendê-lo, abrindo-se à existência do outro e isso envolve reflexão, diretividade e amorosidade permanente.

Por vezes, o espaço escolar não tem lugar para escuta. Os pedidos de silêncio são constantes, existe a hora de falar e, não raro, isso acaba impedindo o estabelecimento da relação dialógica.

Para o educador e a educadora social, educar é comprometer-se com escutar o outro, mergulhando no mundo da vida, ouvindo histórias, porque é por meio delas que o outro se dá a conhecer. Ouvir o outro como sujeito de direito, de forma diferenciada de outros profissionais, como se escutasse música, é essencial à nossa prática educativa.

Esta escuta significa a possibilidade permanente, por parte do sujeito que escuta, para abertura da fala do outro, é a escuta com todos os gestos possíveis, com o direito de discordar, de se opor, de se posicionar, de se colocar constantemente no lugar de aprendente.

As categorias vistas até agora se revestem de importância, mas não teriam o mesmo sentido sem a quarta categoria Esperança. Segundo Freire, somente com a esperança é possível acabar com a opressão, com a

miséria, com a intolerância e transformar o mundo num bom lugar, num lugar justo para se viver, onde não exista a violência da desigualdade racial e social.

A esperança, dizia Freire (1993b), era uma condição ontológica, fazia parte dele como o ar que ele respirava. Os educadores e as educadoras sociais não sobreviveriam com seus educandos/as nas ruas ou nas comunidades periféricas se a esperança não fosse aprendida.

A esperança para Freire se constitui uma necessidade humana, assim como o sonho. Não há mudança sem sonho, nem sonho sem esperança. Então, nada de fatalismos na vida, de que as coisas são como são. Precisamos de esperança verbo, precisamos esperar, acreditar que vamos conseguir ao mesmo tempo em que trabalhamos para conseguir. “Não é [...] a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança espero” (FREIRE, 1993a, p. 97).

Era assim com as crianças e adolescentes em situação de rua e, por meio de muita luta política, conseguimos tirá-las das ruas. Hoje, já estão voltando. É assim com as crianças e adolescentes da política pública de Vitória do Serviço de Convivência para Crianças e Adolescentes Caminhando Juntos (CAJUNS), com os socioeducandos do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES). Minha prática pedagógica com tal perfil é repleta de sonhos, lutas e esperanças. Se assim não fosse, seria totalmente sem sentido.

Freire nos ensina que educar exige a convicção de que a mudança é possível, porque o mundo não é, está sendo. Somos sim seres históricos e, por isso, capazes de intervir na realidade.

A leitura de mundo e o letramento racial se constituem em possibilidades esperançosas que se imbricam em nossa luta cotidiana por uma humanidade melhor. Só por meio da esperança e da luta podemos transformar o presente, sonhar com o futuro, mover a história sempre de forma coletiva.

Essas categorias são as que mais me impactam e me desafiam até hoje. Elas são inerentes ao ser educador e à educadora social e escolar. São necessárias e aprendidas com colegas, com educando e educanda, no

cotidiano. Estas categorias em nós terminam por contaminar o outro, terminam por fazer do espaço educativo lugar de letramentos raciais, de leituras de mundo necessárias, lugar de gente, lugar do educar-se, lugar de gente feliz e cheia de sonhos.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre- Imagens e Autoimagens**. 6. ed. Rio de Janeiro, 2002.

ARROYO, Miguel. **Palestra proferida pelo professor Miguel Arroyo**, no Curso de Formação de Formadores do Projeto Popular para o Brasil, realizada pela Consulta Popular em Ibirité/Minas Gerais, 29/02/2000.

ARROYO, Miguel. Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 8 dez. 2021.

BREDA, Tadeu. **Quem é bell hooks?** [S./].: Editora Elefante, 2019.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. A escola. **Nova Escola**, n.163, Jun-jul, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.



FREIRE, Paulo. **Paulo Freire e os educadores de rua**: uma abordagem crítica. Brasília: Unicef/Funabem, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

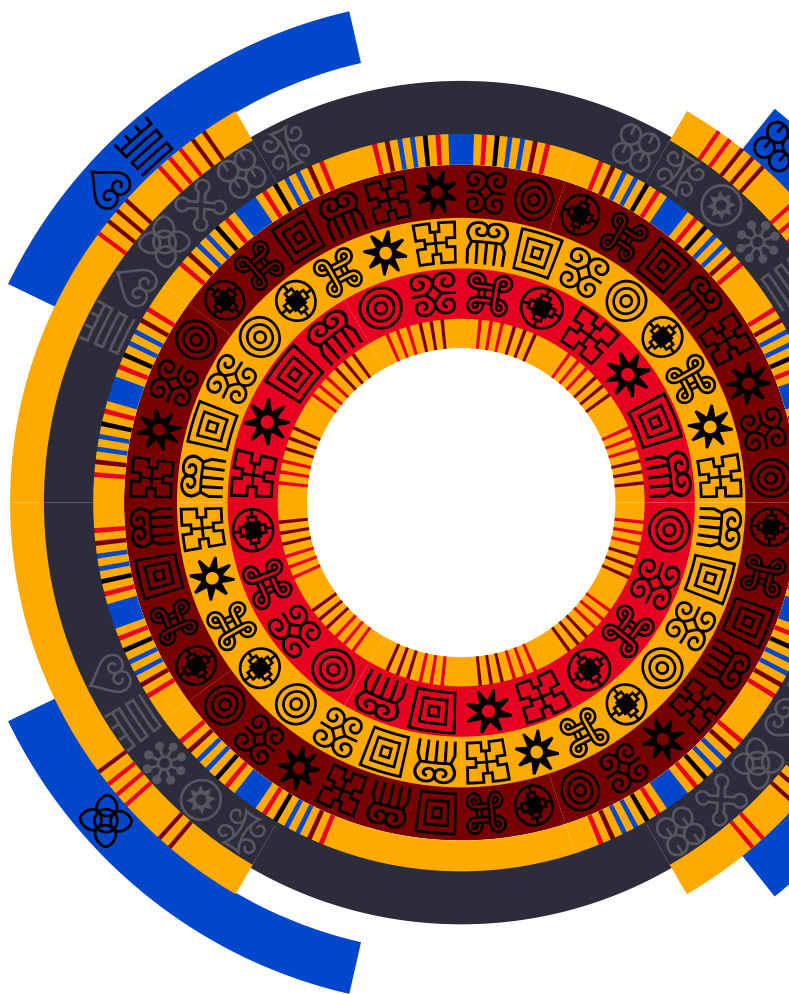
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004b.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MOREIRA, Marília. Clássico do feminismo negro, obra de estreia de bell hooks é relançada no Brasil. **Geledes**, 14 dez. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/classico-do-feminismo-negro-obra-de-estrelia-de-bell-hooks-e-relancada-no-brasil/>. Acesso em 15 out. de 2021.



## PARTE 3: OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO

## UM MERGULHO NA FAUNA AFRICANA COM CONTOS E ENCANTOS

*Ariane Celestino Meireles  
Alda Lúcia Dias Luz Cunha  
Eliane Francisca dos Santos  
Ingrid Maciel da Silva  
Jéssica Batista de Jesus  
Kassiellen de Paula Lauers  
Marcos Isaías da Silva*

### Palavras iniciais

Caleidoscópio. Os dicionários explicam que se trata de um instrumento da física composto de espelhos inclinados e que oferecem imagens de variadas combinações; também informa que é um conjunto de coisas que se sucedem<sup>1</sup>. As pessoas que já experimentaram ver por meio do caleidoscópio perceberam um brinquedo interessante que forja variadas figuras coloridas e simétricas. São muitas definições para um mesmo objeto, o qual recorreremos para ilustrar um pouco do que foram nossas ações de participação e intervenção no Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*.

Escrever coletivamente é um desafio tremendo. Somos pessoas diferentes, interpretamos de modo diferente algumas questões que a vida pessoal e profissional apresenta. Sentimos de um jeito diferente as reações das crianças e de colegas sobre nosso trabalho, mas, ao mesmo tempo, temos tantas coisas em comum! Somos, na autoria deste texto, professoras e professor, e essas identidades nos unem de modo surpreendente. As diferenças que nos compõem, na verdade, se transformam num lindo caleidoscópio. Cada detalhe de nossa experiência

---

1 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.pribe-ram.org/cale-idosc%C3%B3pio>. Acesso em: 30 jan. 2022.

como docente, mesclada com nossas identidades singulares e nosso modo de perceber a vida, resulta num diverso, colorido e harmônico fazer profissional que desejamos resumir nas próximas linhas.

Bem... uma coisa muito importante para começar é falar um pouco sobre quem somos e como chegamos até aqui. Com exceção da Ariane, tutora do projeto, atuamos, no ano de 2021, como docentes na EMEF Antonio Vieira de Rezende, município de Serra/ES e trabalhamos no turno vespertino. Nossas ações foram em diversas frentes: Marcos, professor de Artes, com todas as turmas do 1º a 4º ano; Jéssica, com as crianças atendidas pela Educação Especial (e com todas as demais, em algumas ocasiões); Alda Lúcia, Kassiellen, Eliane e Ingrid, regentes de classe com turmas do 2º ano. Nós atendemos ao “chamado” do grupo LitERÊtura para participarmos do curso de formação sobre literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira e podemos afirmar que essa foi uma das melhores coisas que o ano de 2021 nos reservou.

O curso descortinou para nós questões sobre esse gênero literário que não conhecíamos e, de fato, alterou definitivamente nosso entendimento sobre a importância deste produto cultural. Foi incrível conhecer as propostas de mediação literária que o projeto apresentou; aprendemos sobre a importância de termos critérios de escolha dos livros para apresentar às/aos estudantes de nossa escola. Nos demos conta de que fomos educadas e educados a perceber a literatura de uma única forma, quase sempre assumindo um papel didatizante e sem perceber como as ilustrações importam, tanto para valorizar uma obra antirracista como para enfatizar o racismo. Na verdade, toda a trajetória do curso, tanto nas aulas on-line, nas atividades no *Classroom* (sala de aula virtual), nas *lives* e no processo de intervenção com as/os estudantes, tudo isso resultou em muito aprendizado para nós. Podemos afirmar que somos não apenas profissionais, mas pessoas melhores.

A educação antirracista, que para a maioria de nós se resumia em realizar alguma atividade em data comemorativa, como no Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, agora assume outro sentido.

Entendemos que a questão racial precisa ser levada em conta todos os dias e em todos os momentos do ano, especialmente com ações positivas que apresentem as lutas e vitórias da população negra e indígena, e não apenas focar na escravização ou destacar as misérias e marginalidade. Aprendemos que as questões que geram desigualdades precisam ser discutidas para lembrar que a luta pela igualdade de direitos continua, assim como as belezas e glórias do povo africano e afro-brasileiro precisam entrar na pauta diária de nossas ações como docentes. E a literatura com temática africana e afro-brasileira revelou-se uma excelente possibilidade de intervenção, especialmente porque a partir de cada história podemos criar dança, teatro, música, poesia e outras narrativas. E é sobre essas possibilidades criativas que falamos nas linhas seguintes.

### **Cantos, encantos, fauna africana: sobre nosso projeto de intervenção com as crianças**

Nosso grupo de docentes se organizou para desenvolver dois projetos de intervenção com as/os estudantes do Ensino Fundamental I, do turno vespertino, da EMEF Antonio Vieira de Rezende. O primeiro (chamaremos de Projeto 1), composto pelas mulheres da equipe, recebeu o título *Histórias: contos e encantos*. Nosso principal objetivo foi trabalhar a autoestima das crianças e fortalecer o pertencimento racial de cada uma, na perspectiva de sentirem-se orgulhosas de sua história e cultura. O segundo projeto (chamaremos de Projeto 2), de autoria do Marcos, recebeu o título *Um mergulho na fauna africana*, e teve objetivos semelhantes ao anterior, mas com ênfase nas Artes.

Inicialmente pensamos em trabalhar com os mesmos livros ao longo do Projeto 1, ou seja, das cinco obras que selecionamos inicialmente<sup>2</sup>, a ideia seria trabalhar com cada uma em todas as turmas do 2º ano. Aqui nos deparamos com dois desafios já previstos por nós: o primeiro foi sobre

---

2 E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas (Emicida); Amoras (Emicida); A bola do mundo é nossa (Fabiano Moraes); Sua majestade, o elefante (Luciana Savaget); O comedor de nuvens (Heloisa Pires Lima); Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas (Pedro Pereira Lopes); e Da minha janela (autoria de Otávio Junior, com ilustração de Vanina Starkoff).

a escolha dos livros sem a participação das crianças. Não sabíamos como seria a acolhida das obras e, por isso, não nos surpreendeu o fato de que nem todos os livros caíram no gosto das turmas. Por causa disso, acrescentamos outros livros na nossa ação pedagógica, como também previmos no projeto inicial.

Outro grande desafio foi apresentar os livros às turmas que frequentavam a escola quinzenalmente devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, já que houve revezamento nas aulas presenciais. Assim, a cada semana, apenas metade da turma de estudantes estava presente na escola e a outra metade em aula remota. Esta foi uma questão bastante difícil de superar, pois não tínhamos nenhuma experiência semelhante a este cenário de pandemia. Acrescentamos ainda: não tínhamos horário comum para planejamento, por isso cada uma de nós tratou de desenvolver ações com a sua turma, tendo os objetivos do projeto em vista, mas buscando outros caminhos metodológicos.

A ação da tutoria foi fundamental para “amarrar” as nossas ideias e ações para garantirmos a unidade no trabalho. Os encontros, inicialmente semanais e depois quinzenais, foram realizados de modo a nos deixar tranquilas e bem orientadas sobre os rumos das atividades realizadas. Dentre essas ações, destacamos: leitura de pelo menos três obras em todas as turmas (e outras que agregamos no decorrer do projeto); desenho e pintura em tela; produção de textos; produção coreográfica e participação na atividade de contação de histórias com a autora de um livro infantil<sup>3</sup>.

Sobre o Projeto 2, considerando o objetivo de valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira concentrada nas artes plásticas e visuais, salientamos que as obras selecionadas para o desenvolvimento do trabalho<sup>4</sup> foram intensamente exploradas pelas crianças de todas as

---

3 O livro foi *Princesas negras*, de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza (2019). Considerando que uma das duas autoras da obra, Ariane, foi também tutora desses projetos, ela fez a contação da obra e realizou palestra sobre identidade negra.

4 *Bojabi, a árvore mágica*, de Dianne Hofmeyr (2013) e *Sua majestade, o elefante*, Luciana Savaget (2007).

turmas. As atividades propostas também foram realizadas a contento, a saber: exibição do filme *Kiriku e a Feiticeira*, de Michel Ocelot (1998); desenho e pintura de animais africanos; escultura dos animais e instalação das peças produzidas pelas crianças. Também foi prevista a produção de peça teatral, mas não realizada pelas condições de frequência das turmas alternadas, como já referimos.

Vale relatar que o prof. Marcos também teve atuação importante nas ações de cada professora do Projeto 1 não apenas porque era professor de todas as turmas da escola no período vespertino, mas especialmente porque se apresentou solidário e comprometido com o objetivo do Projeto geral. Assim, as crianças do 2º ano, que correspondem às turmas do Projeto 1, tiveram dupla satisfação: executaram atividades em sala com as professoras regentes da turma, e ainda se beneficiaram com as aulas do Marcos, que complementavam as atividades iniciadas em aula.

E embora seja uma produção reflexo de um intenso trabalho coletivo, cada autora e autor deste texto tem algo a dizer sobre as impressões, a partir de nós mesmas e mesmos, sobre os projetos de intervenção. É o que faremos nas próximas linhas, resumidamente.

### **Com a palavra: nós!**

#### **Jéssica** (Sobre a leitura do livro *Da minha janela*<sup>5</sup>)

[...] Aproveitando o gancho que o livro nos proporcionou sobre o arco-íris, que no final tem um tesouro, realizamos uma dinâmica em que colocamos dentro do baú um espelho, no qual as crianças iam olhar o verdadeiro tesouro. Pedimos para falar sobre o que acharam dele, se era bonito, entre outras perguntas. Uma das crianças falou que não achou muito bonito. Por meio disso, falamos que cada tesouro era diferente e as diferenças nos tornam belos e especiais.

Com a ajuda do professor de Artes, o Marcos, realizamos um trabalho de autorretrato em uma tela, conversamos sobre as características e tons de pele. É comum no ambiente escolar as crianças intitulem um

---

5 *Da minha janela*, de Otávio Júnior (2019) foi acrescentado à listagem inicial do projeto *Histórias: contos e encantos*.

lápiz como “cor de pele”, geralmente de cor rosa/salmão. Conversamos sobre o assunto, e com os lápis disponibilizados pelo projeto<sup>6</sup>, mostramos uma variedade de tons de pele, em que os/as alunos/as tiveram a oportunidade de se identificar e de reconhecer o tom que mais se aproximava da sua cor.

Foi um momento muito prazeroso e agradável! As crianças realizaram as atividades com animação e entusiasmos, desenhando seus traços conforme o que refletia no espelho.

### **Eliane**

[...] Como aspectos positivos, percebi o entusiasmo dos estudantes ao terem um momento diferenciado; as falas de reconhecimento “das realidades” com as histórias; e o momento dedicado ao Projeto de intervenção. Agora, como desafio, destaco o tempo disponibilizado para realizar todas as atividades planejadas, visto que às vezes foi insuficiente. O atual cenário pandêmico é uma outra dificuldade comum a todas. É importante relatar que não foi possível contemplar todos os livros selecionados, considerando os empecilhos que destaquei.

### **Ingrid**

Tive o prazer de ler três livros com as crianças: o primeiro foi *A bola do mundo é nossa*, de Fabiano Moraes (2014). Na história, o autor vai à China, à Inglaterra, à Amazônia brasileira e ao tempo da mitológica rainha africana Ginga para contar a história da bola. O segundo livro foi *Sua majestade, o Elefante*, de Luciana Savaget (2007). Esse livro apresenta dois contos sobre os elefantes, textos oriundos da tradição oral africana, riqueza da floresta e da savana africana e conhecimento sobre os animais que vivem lá.

Apresento aqui, com mais detalhes, o terceiro e último livro que lemos: *Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas*, de Pedro Pereira Lopes (2015). É uma coletânea de poemas escrita por um autor moçambicano e que nos leva a sentir, imaginar e vivenciar aspectos da cultura africana em cada verso. Durante a leitura declamada, pedi que eles

---

6 Além de mais de 200 exemplares de obras da literatura infantil e juvenil com temática africana e afro-brasileira, o Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira* também forneceu à escola lápis tons de pele e diversos outros materiais de consumo para execução das atividades previstas nos projetos de intervenção e materiais permanentes para a escola (como armários e equipamentos eletrônicos, entre outros).



fechassem os olhos, imaginassem e sentissem o poema. Depois de cada leitura, eu mostrava a eles as ilustrações do livro, que são riquíssimas; nos poemas e nas ilustrações, o céu e a terra se confundem e tudo o que há entre eles se mistura, está interligado, relacionado. Cada poema fala de sonhos, de imaginação, de inspiração e de desejos. Cada um pôde falar do poema que mais gostou, do que entendeu e do que sentiu. Depois disso, dividi os/as alunos/as em grupos e sugeri que levassem para as telas dos dípticos o que sentiram e o que imaginaram dos poemas em cores. O resultado foi inspirador.

Essa jornada foi surpreendente, mágica. Os/as alunos/as fizeram descobertas sobre as próprias origens, sobre a África e o povo africano, além de perceberem de forma explícita que somos descendentes desses povos africanos, que a cultura, que os costumes, que a arte e que tudo o que somos como um povo tem origem na cultura africana, na cultura afro-brasileira e indígena, que é a nossa cultura.

Não posso dizer que houve pontos negativos, pois tudo foi enriquecedor. Aprendemos com as histórias, com as opiniões do que entendemos sobre elas, trazendo-as para situações da nossa vida, principalmente no que se refere ao certo, ao errado, à cultura, à música, aos costumes e à vida.

### **Alda Lúcia**

A formação foi muito importante na minha vida e na minha prática pedagógica. Por meio da leitura dos livros com esta temática, os alunos e alunas começaram a mudar em relação à sua cor de pele, seus cabelos e até mesmo com suas colegas de turma. Já procuravam lápis com a cor da própria pele para pintar o autorretrato. Hoje eles e elas começaram a assumir a sua verdadeira cor. Tudo isso com a contribuição da leitura dos livros, que foi ajudando a construir essa identidade neles/as.

As crianças aprenderam a partir do livro *Da minha janela*, de Otávio Júnior (2019), que os bairros não são todos iguais, que alguns sofrem com o preconceito racial. Elas identificaram também que a história do livro se tratava de um bairro da periferia, igual ao bairro deles. Identificaram várias coisas parecidas com a sua realidade...

Eu me lembro que quando a Ariane fez a contação de história das Princesas Negras e convidou para subir ao palco quem se considerava princesa negra ou príncipe negro, duas alunas negras não subiram. Quando

as perguntei, disseram que não eram negras, por isso não subiram. Esta formação foi fundamental pra gente. Eu não trabalhava essa temática, até porque na faculdade não se falava sobre isso. Esse momento então foi um instrumento transformador na minha vida docente e na vida das crianças. Uma aluna me revelou que não vai querer alisar seu cabelo, o assumirá como ele é.

Só tenho a agradecer pelo curso. Vocês são maravilhosas!

## **Kassiellen**

[...] Com o início das atividades letivas no modelo híbrido, em que os alunos e alunas estudavam uma semana no presencial e outra de forma remota, foi possível perceber que muitas crianças não se aceitavam e tinham vergonha de suas características, por exemplo, o cabelo e o tom da pele. Nesse processo, a frase de uma aluna me marcou bastante. Ela me disse: “Professora, quando eu crescer quero que meu cabelo seja como o seu: liso”. Nesse momento eu intervi e conversei com ela que cada pessoa possui suas características, pois herdou de alguém e que o cabelo dela era lindo. Busquei valorizar os atributos físicos dela e aumentar sua autoestima.

Assim, percebi que deveria iniciar as atividades do projeto com uma obra que trabalhasse esse assunto. Escolhi o livro *Este é o meu cabelo*<sup>7</sup>, do autor e ilustrador capixaba Gió (2018). A partir da leitura fiz uma roda de conversa e levantei questões sobre ancestralidade (questionei o que são e quem são os nossos ancestrais, as influências deles nas nossas características). Expliquei para as crianças que somos diferentes uns/umas dos/as outros/as; exemplifiquei os motivos das características de cada um/a e perguntei como eram os seus/suas familiares. Nesse instante, algumas crianças reconheceram o motivo de o cabelo ser cacheado, crespo, do tom de pele e cor dos olhos. Então, depois dessa conversa pedi que cada criança fizesse seu autorretrato, e o resultado foi positivo.

[...] Realizei a leitura do livro *Da minha janela e do Sua majestade, o elefante*. A partir dessas leituras em conjunto com as professoras Alda e Jéssica, pedi apoio ao prof. Marcos para que as crianças realizassem o desenho e pintura de telas. Importante destacar que todos os materiais solicitados foram adquiridos pelo projeto. Infelizmente o prof. Marcos ficou

---

7 O livro foi acrescentado à listagem inicial do projeto *Histórias: contos e encantos*.

doente e afastou-se do trabalho com licença médica no período da atividade de pintura. Por isso, nós mesmas seguimos com a tarefa junto com os alunos e, para nossa surpresa, tudo deu certo no final. Ficaram lindas as obras.

Realizei, junto com as colegas, algumas dinâmicas utilizando a temática *tons de pele* e novamente me surpreendi com o resultado: crianças negras que antes escolhiam lápis *rosé* agora já selecionavam lápis ou giz de cera da tonalidade de suas peles. Este foi, para mim, um dos pontos altos do projeto de intervenção.

Por fim, com as demandas e as dificuldades encontradas ao fim do ano letivo, passei a fazer uma contação de história semanalmente com os livros adquiridos para o acervo da escola, com intenção de abordar sobre os povos africanos, sem focar em atividades estruturadas, apenas em discutir e explorar com os alunos e alunas a importância da cultura africana e da sua influência e importância em nossa cultura.

## **Marcos**

Nossa! Nem sei por onde começar a falar deste projeto. É incrível que, a partir dele, eu mesmo passei a perceber a importância do meu pertencimento racial. Como é fundamental para as crianças verem um professor assumidamente negro e orgulhoso disso. Não tinha me dado conta de como isso é importante. A representatividade. Sempre soube que sou negro, mas com o curso aprendi que a gente se torna negro quando assume a identidade, e é isso que aconteceu: me tornei negro! Pra mim o curso foi mesmo um divisor de águas: era o Marcos de antes e o Marcos de agora. Sou muito feliz e grato por isso.

Bem... do trabalho que desenvolvi com as crianças, só posso dizer que todos e todas nós aprendemos juntos/as. Senti o empenho delas para atender todos os pedidos que fiz: buscar caixas de leite, limpar e trazer para a produção de animais referentes à fauna africana; prestarem atenção no vídeo que assistiram, *Kiriku e a feiticeira*. Deu polêmica por causa da feiticeira, sabe como é, né? Mas as maiores complicações sempre acontecem com os/as adultos/as, as famílias. Com as crianças tudo dá certo. Elas amaram o filme, identificaram animais da savana africana, se encantaram com a história e com a personagem principal. Uma outra coisa muito bacana com as crianças foi a leitura do livro *Bojabi, a árvore mágica*. Foi encantador. As professoras também trabalharam com

este livro e com outro, *Sua majestade, o elefante*. Daí as crianças escolheram o elefante e a girafa para trabalharem as esculturas e assim fizemos. Um sucesso!

De ruim, teve o fato da invasão na sala de artes. Alguns/algumas estudantes do Fundamental II invadiram a sala e depredaram algumas peças. Lamentei muito, fiquei triste. Mas tive apoio da escola, da tutora do projeto e de toda a equipe. Deu pra recuperar as peças. O resto é só coisa boa que aconteceu, principalmente meu entrosamento com as colegas da escola. Isso melhorou muito com o projeto.

Tenho certeza de que aprendi muito com o curso, com o Projeto de intervenção, com as minhas colegas, mas também tenho convicção de que estou apenas engatinhando nesse processo da literatura com temática afro. É novo pra mim, mas penso que será uma ferramenta de trabalho que nunca mais vou deixar. Tenho a todo tempo mil ideias para trabalhar com as crianças: teatro, dança, brinquedos, brincadeiras. Sou um brincante. Uma pena que não deu tempo pra fazer tudo que eu planejava, pois tive um problema de saúde que atrapalhou um pouco, mas tenho certeza de que farei nos próximos anos.

E os livros! Meu Deus! Que plasticidade incrível e que quantidade imensa! Nem sabia que existia tanta produção assim de livros afro para crianças. Fiquei encantado com as ilustrações, com as histórias [...]. Em resumo, amei tudo!

## **Ariane**

Falo de sentimentos, porque o trabalho de tutoria com esse grupo de docentes me emocionou muito, acima de tudo. Percebi nitidamente que o curso e o acervo literário que a escola recebeu tocaram profundamente boa parte da equipe e me incluiu entre essas pessoas.

O período dos encontros no curso de formação, de março a abril de 2021, sinalizou que estávamos diante de um grupo de professoras e professores desejosos em aprender e compartilhar as experiências não apenas docentes, mas também de vida. Foi emocionante ouvir relatos de professoras que se sentiram discriminadas na infância por serem negras; de professor que animava os encontros com alguma brincadeira, dança ou música; de professoras que demonstravam o deslumbramento com o conteúdo compartilhado pelas/os integrantes do grupo LitERÊtura.

Após os encontros, permaneci acompanhando o grupo de cursistas

nas atividades assíncronas no aplicativo *Classroom* junto com as demais colegas tutoras. Mais um momento de emocionar. As atividades propiciaram relatos muito relacionados aos anteriores, porém mais detalhados. Além disso, pude contribuir com as reflexões sobre a educação antirracista que as/os cursistas provocavam a partir de suas experiências docentes, sempre indicando literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira como recurso principal para embasar as práticas na escola.

A participação nas *lives* foi, igualmente, um momento ímpar de aprendizagem. A diversidade de temas discutidos pelas palestrantes e a resposta das/dos participantes com a intensa presença no *chat* revelaram a importância da ação no projeto.

Por fim, veio o momento de acompanhar mais de perto a ação das professoras e do professor dos projetos aqui relatados: *Histórias - contos e encantos* e *Um mergulho na fauna africana*. Ambos foram desenvolvidos com muito compromisso, diversão e emoção, como relataram as/os participantes. Me senti privilegiada em contribuir com a concepção e desenvolvimento dos projetos e, especialmente, em perceber o resultado: crianças mais felizes, com mais sorrisos na cara e mais orgulhosas do seu pertencimento racial, bem como professoras e professor mais fortalecidas e fortalecido para desfrutar da literatura com temática africana e afro-brasileira dos modos mais diversos.

## Palavras finais

Caleidoscópio. Profusão de cores, criação, emoção. Poderiam ser essas as palavras finais, mas como definir palavras finais num processo que, para nós, é apenas o começo?

Mesclamos a fauna africana com contos encantadores. Percebemos solidariedade intensa nas ações docentes. Vimos cabelos, antes alisados, tornarem-se naturalmente crespos. Notamos brilhos nos olhos e sorrisos largos. Recebemos um tesouro em livros de temática africana e afro-brasileira, que nem sabíamos que existiam. Mudamos nossa forma de perceber o mundo. Aprimoramos nossa criticidade quanto à educação antirracista e avançaremos para além do dia 20 de novembro, sem jamais esquecer do heroísmo de Zumbi dos Palmares e das demais pessoas que com ele lutaram pela liberdade do povo negro.

Há muito o que celebrar com a participação neste belíssimo projeto. Então escolhemos esta palavra que não é a final, mas que dá o tom de continuação: celebração. Um brinde ao LitERÊtura!

## Referências

ARAÚJO, Gió. **Este é meu cabelo**. Ilustrações de Gió Araújo. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

EMICIDA. **E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2020.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2018.

HOFMEYR, Dianne. **Bojabi, a árvore mágica**. Ilustrações de Piet Grobler. São Paulo: Biruta, 2013.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2019.

KIRIKU e a feiticeira. Direção de Michel Ocelot. Aventura infantil. França, 1998. (74 min).


LIMA, Heloisa Pires. **O comedor de nuvens**. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Paulinas, 2009.

LOPES, Pedro Pereira. **Viagem pelo mundo num grão de pólen e outros poemas**. Ilustrações de Filipa Pontes. São Paulo: Kapulana, 2015.

MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileuza Penha de. **Princesas Negras**. Ilustrações de Juba Rodrigues. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

MORAES, Fabiano. **A bola do mundo é nossa**. Ilustrações de Thiago Amormino. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

SAVAGET, Luciana. **Sua majestade, o elefante**. Ilustrações de Rosinha Campos. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2006.



## QUEM EDUCA OS EDUCADORES E EDUCADORAS: ENSINANDO E APRENDENDO COM O PROJETO LITERÊTURA

*Lucilene Aparecida Soares*

*Alexandro da Silva*

*Eliete Aparecida Stens Baier*

*Fabiana Paraizo Costa*

*Jane Cleide Maria de Oliveira Rosário*

*Leonardo Porfírio Casotto*

*Maria Zilma Pereira de Anchieta*

*Mariana Galego Pansani*

Escrever coletivamente é sempre um desafio, mas é um desafio que nos provoca a dialogar com as diferenças que nos compõem, que acessa nossa potência de construir a pluralidade nas relações cotidianas, que nos estimula a superar a distância entre a teoria e a prática da construção coletiva, do respeito às falas polifônicas e ao direito à expressão.

Somos um grupo de oito pessoas, constituído dentro de um coletivo maior. Nossa organização surgiu da trajetória do curso de formação, do Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, que, depois de dez encontros síncronos, atividades assíncronas e quatro *lives*, desdobrou-se em um trabalho realizado no espaço escolar. Nosso grupo se formou para a proposição de um projeto de intervenção intitulado *Tudo Vai dar Certo*, e foi composto por docentes dos 1ºs anos do da EMEF Antonio Vieira de Rezende e sua tutora, Lucilene Soares. Trata-se de um desdobramento do referido Projeto de Pesquisa Aplicada que a partir daqui chamaremos de Projeto LitERÊtura.

Somos diferentes pessoas: seis mulheres e dois homens, com experiências diversas, assim como são diversas as nossas áreas do conhecimento. Somos das áreas de História, Pedagogia, Educação Física, Ensino Religioso. E devido a tais características, obviamente também pensamos a partir de diferentes vertentes epistemológicas.

O trabalho realizado foi fundamentado na educação das relações étnico-raciais e teve os seguintes objetivos estabelecidos como fio condutor para a realização do projeto junto aos educandos e educandas da escola:

- Vivenciar a literatura infantil produzida na diáspora africana como possibilidade de diálogo com estudantes do Ensino Fundamental I, considerando a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Contribuir com o processo de construção positiva da identidade dos/das estudantes participantes do projeto, de forma especial das crianças negras;
- Promover o diálogo entre os valores civilizatórios afro-brasileiros e a literatura produzida na diáspora africana nas atividades que compõem a realização deste projeto;
- Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem;
- Mostrar a diversidade cultural existente no Brasil, valorizando e evidenciando a pluralidade da cultura africana, promovendo respeito e desenvolvendo a criatividade por meio de expressões corporais.

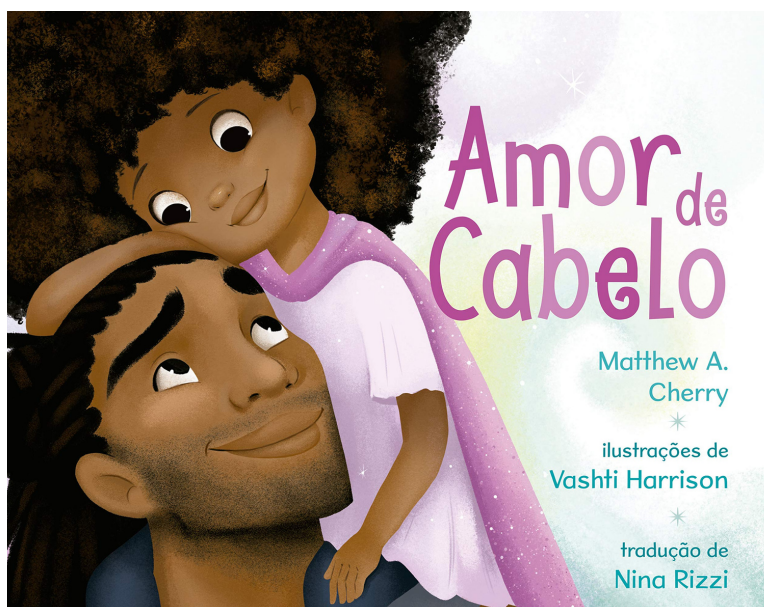
Os objetivos elencados manifestam nossas diferentes formações e vertentes epistemológicas, já que contemplam a educação das relações étnico-raciais de forma ampla, além de atender de maneira particular a expressão na área de Educação Física, com a presença de danças populares de matriz africana. O trabalho com a dança dialoga diretamente com o princípio da corporeidade, presente como valor civilizatório afro-brasileiro. Quem encaminhou esse quesito foi um dos autores deste texto: o professor Alexandre, de Educação Física, o qual buscou trazer uma questão mais relacionada à consciência da cultura corporal de movimentos vinculados à dança, tentando construir um *link*



com as duas literaturas apresentadas e escolhidas pelo grupo de docentes. Como os educandos e educandas já estavam se apropriando das histórias ligadas aos livros literários selecionados pela equipe – *Um amor de cabelo*, de Matthew A. Cherry (2020) e *Tudo vai dar certo, baseado na canção de Bob Marley three little birds*, adaptado por Cedella Marley (2013) –, por meio do subtema “Dançando com LiTERÊtura” foi possível apresentar algumas músicas para serem trabalhadas durante as aulas de Educação Física: *Three Little Birds* (Bob Marley), *Joãozinho* (Vanessa da Mata) e *Identidade* (Jorge Aragão).

Esse encaminhamento pedagógico abriu caminho para a expressão de mais um valor civilizatório, a musicalidade, que harmoniza lindamente com a corporeidade.

Figura 1 – Capa do livro *Amor de cabelo*



Fonte: Cherry; Harrison (2020)

Figura 2 – Capa do livro *Tudo vai dar certo*



Fonte: Marley; Brantley-Newton (2013)

### O que os dois livros têm em comum?

Ambos estão situados no âmbito da literatura infantil, representam personagens negras de forma bonita e cotidiana na perspectiva da diáspora africana, pois os dois tratam da experiência da existência humana negra no continente americano, de forma particular: *Amor de cabelo*, escrito nos Estados Unidos, América do Norte, e *Tudo vai dar certo*, concebido na Jamaica, América Central. A beleza da literatura está em superar a singularidade, sem desvalorizar suas características específicas, mas tornar-se plural, atemporal, dialogando com diferentes países, continentes e culturas. Assim foi com as obras em foco, por representarem um cotidiano do universo infantil ocidental, por acessarem nossas memórias, aprendizagens e identidades, mesmo fruindo com os pés imersos na realidade brasileira.

Outro aspecto presente nos livros é o sentimento paternal, o amor e o cuidado com os filhos e filhas do pai negro! Na obra *Amor de cabelo*, este cuidado se revela no próprio enredo: o carinho, a paciência, as descobertas, a superação – estes elementos estão explícitos na história.

Já no livro *Tudo Vai dar Certo*, a presença do pai e o amor paternal estão expressos na homenagem que Cedella Marley, autora do livro, faz ao pai, Bob Marley, autor da música *Three little birds*, que deu origem à obra. Que força desta filha resgatando na ancestralidade a resistência criadora de seu pai para a cultura mundial e para a vida de sua família!

## O contexto social e nossa formação

O Projeto LitERÊtura nos proporcionou formação continuada por meio do curso que levou o mesmo nome. Esse processo formativo foi mais que um curso, já que nos oportunizou maior conhecimento a respeito das questões étnico-raciais. Foram encontros importantíssimos, constituídos por leitura de artigos, diálogos com um grupo de pessoas especializadas e engajadas na educação antirracista. Tivemos a oportunidade de identificar o mito de democracia racial e seu funcionamento na operação das relações sociais, que muitas vezes não nos permite perceber a presença e violência do racismo.

Esta sólida fundamentação teórica foi ancorada na educação das relações étnico-raciais e na literatura, principalmente infantil, com temática da cultura africana e afro-brasileira. Esse conteúdo, aliado à nossa abertura e disposição em nos autoquestionarmos e indagarmos a sociedade em que vivemos, bem como a compreensão da forma particular com que o racismo está presente e operante nas relações sociais brasileiras, sua presença no espaço escolar, no currículo e na prática pedagógica, motivou o processo de desconstrução/reconstrução de expressões, ideias, comportamentos e padrões. Essa desestabilização de elementos que ocupavam o lugar do natural ganhou corpo e esteve presente em vários momentos de nosso debate.

Destacamos aqui a importância dos relatos de colegas cursistas sobre preconceitos vividos e presenciados, mas também relatos de superação e de experiências de como trabalhar e combater preconceitos e indiferenças encontrados no chão da escola e fora dela.

Já na primeira atividade assíncrona<sup>1</sup>, a professora Mariana Souza

---

1 O curso foi constituído por encontros síncronos e on-line, utilizando a plataforma do *Google Meet* e, nos intervalos de encontros síncronos, realizamos atividades assíncronas, que dialogavam diretamente com as discussões dos encontros, aprofundando e ampliando nossas discussões.

(uma das docentes dos Encontros 4 e 5<sup>2</sup>) nos inspirou a produzir um relato de lembranças pessoais significativas que evocassem imagens da infância sobre questões raciais vivenciadas na escola ou no âmbito da família. Com isso, ficou evidente, para nós, como a temática das relações raciais e a educação antirracista se relacionam e refletem nas interações e vínculos, passo importante para reflexão e mudanças de atitudes, para potencializar ações para a promoção de uma educação antirracista. Foi uma atividade muito significativa e inesquecível para todos e todas nós.

Ao desenvolver o relato, vários/as de nós nos emocionamos, pois recordamos momentos de nossa infância e repensamos nossas práticas diárias. Isso fez com que tivéssemos um olhar mais aguçado sobre os comportamentos e atitudes diárias em sala de aula, bem como as conversas com os pares. Assim, fizemos reflexões e dialogamos de maneira mais qualificada com nossos/as educandos/as.

A realização dessa atividade exigiu de nós sensibilidade no esforço da busca de nossa criança interior, da criança que um dia fomos, para dialogar com as crianças contemporâneas, as que hoje se apresentam como nossas educandas e educandos e que, na condição de docentes, estamos formando.

Este movimento da escuta atenta e aberta abre-se para uma postura de empatia ativa. Resgatando as palavras da saudosa bell hooks (2021, p. 16): “O amor é tanto uma intenção como uma ação”. Essa postura de empatia ativa possibilitou ao grupo acessar um outro lugar de entendimento. Nesse espaço, os depoimentos dos/as participantes foram afetuosamente acolhidos e o potencial pedagógico de cada fala humanizou ainda mais o processo de formação, propiciando coesão e cumplicidade interna.

Chamou-nos a atenção, ainda, a importância de trabalhar a literatura africana e afro-brasileira na sala de aula, e não nos limitarmos a tratar do assunto somente no mês de novembro, mas sim no decorrer do ano.

---

2 O tema do Encontro 4 foi “O contexto da produção literária infantil no século XX” e do Encontro 5 foi “Tendências contemporâneas da produção literária infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira”.

Tivemos acesso a uma gama de livros lindos que podem ser abordados durante todo o ano, em diferentes disciplinas e com variados objetivos pedagógicos.

Assim, reforçou-se em nós a necessidade urgente de construir a educação das relações étnico-raciais durante todo o ano letivo e não somente no mês de novembro. O marco 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, é resultado da luta do movimento negro no país. A data lembra a morte de Zumbi dos Palmares, mas a intenção é celebrar a vida e a resistência deste herói negro brasileiro e estimular a consciência negra em todas as pessoas.

Esse primeiro momento do processo formativo foi muito potente e se apresentou como letramento racial crítico, conceito criado pela professora Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p. 138), da Universidade Estadual de Ponta Grossa:

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

Na perspectiva do letramento racial, trabalhamos a alfabetização das relações étnico-raciais, portanto alfabetização de nós mesmas, de nós mesmos, em relação com o mundo, a sociedade brasileira, a educação, o conhecimento, a literatura; tudo isso em movimento e em diálogo com nossa identidade e a possibilidade de, como docentes, contribuirmos com a construção de uma identidade positiva para nossos educandos e educandas, de forma especial as crianças negras.

### **Diálogos, limites e desafios no trabalho com os livros e com os/as educandos/as**

As literaturas que escolhemos permitiram realizar uma abordagem de forma lúdica, considerando a importância e relevância de a criança entender o porquê das características fenotípicas, bem como a ancestralidade,

e partindo do pressuposto que envolve todo um contexto histórico na diáspora africana.

As obras integraram nossos objetivos possibilitaram o desenrolar do trabalho direto com os educandos e educandas. E foi assim que cada encontro nos preencheu e aconteceu, de forma afrorreferenciada e dialogada, abrindo espaço para todos os questionamentos, dúvidas, angústias, experiências e considerações. A realização do projeto, no primeiro momento somente conosco, docentes, e depois com educandos/as, mesmo durante a pandemia, foi a nossa forma de nos mantermos de mãos dadas com a vida. Representou resistência e a necessidade de mudança.

Os encontros constituíram-se como porto seguro para aquisição de novos saberes e conhecimentos, escutas abertas, empatias ativas, novos ventos que nos impulsionaram para novos horizontes.

Que riqueza os relatos despertados pelas obras em questão! Em nosso trabalho e nossas observações, vários educandos e educandas passaram a usar diferentes penteados, potencializando a beleza, a valorização e a aceitação de seus cabelos. Levamos, como proposta para a sala de aula, uma atividade de desenho e pintura em que as personagens da história e suas características fossem retratadas. Aproveitamos para avaliar se as abordagens anteriores foram compreendidas nas relações de identidade, cor, cabelo e família. Para uma significativa parcela de educandos e educandas, sim, os desenhos apresentavam as características dos personagens da história; entretanto, algumas crianças ainda não tinham essa compreensão identitária em relação à cor da pele, característica evidenciada nos desenhos, como se não houvesse diferentes tons de pele e pertencimentos étnico-raciais.

No decorrer dos trabalhos na escola, aproveitamos para fazer uma intervenção, autoavaliação, com o objetivo de possibilitar o autoconhecimento. E isso se deu por meio do uso de cores: apresentamos a caixa de lápis de cor contendo 12 cores diferentes com tons de peles e solicitamos que procurassem qual delas a criança se identificava com o seu tom de pele. Depois apresentamos as personagens da história e comparamos se as pinturas dos de-

senhos refletiam seus tons de pele. Para uma das autoras deste texto, professora Jane, foi possível compreender a importância dessa dinâmica para as crianças, pois, em sua trajetória docente, não levava em consideração o pertencimento étnico-racial das personagens retratadas por seus educandos e educandas e não observava se realmente eles/as tinham considerado as diferentes formas de retratar seus tons de pele nos desenhos que produziam. E quando as diferenças em relação à identidade não eram registradas, a professora não retomava a questão pedagogicamente. Ah, que lindeza quando, de fato e afeto, podemos aprender enquanto ensinamos a nossos educandos e educandas!

Exemplos como esse foram comuns a nós, o que possibilitou uma mudança em nossas práticas docentes ao reconhecermos e ajudarmos as crianças a reconhecerem a importância de se identificarem como são, a partir de seus pertencimentos étnico-raciais. O autoconhecimento foi uma das atividades propostas e iniciamos tirando fotos individuais das crianças. Utilizamos as fotos para fazer o autorretrato pela metade, ou seja, a simetria da foto do rosto de cada aluno. Nessa atividade tivemos a oportunidade de pontuarmos a identidade, as formas, cores e características individuais de cada educando/a como: sorriso, formato do rosto, cor dos olhos e tipo e estilo de cabelo. Importante destacar que algumas intervenções foram necessárias diante da dificuldade que as crianças encontraram em desenhar parte de seu rosto, como: noção de espaço, lateralidade e identificação do tom de pele. Porém, o resultado ficou belíssimo e foi possível expormos as fotos e os autorretratos. O objetivo foi destacar a diversidade, realçar a autoestima e possibilitar com que as crianças vissem a imagem refletida nos vários espelhos em exposição, que continha a seguinte frase: “Olho e gosto do que vejo!”. Os/as discentes observavam identificando os/as colegas e parentes, e os sorrisos de admiração mostravam satisfação em ver suas imagens ali representadas. Essa atividade foi exposta no saguão da escola e foi vivenciada por toda a comunidade escolar.

Com foco na ancestralidade, propusemos ainda participação das famílias para compor a árvore genealógica, tendo como objetivo enfatizar as características físicas de seus pais, mães, avós e avôs, além do resgate da

história familiar por meio de retratos. Entretanto, em muitos casos não houve participação ativa das famílias que alegaram não ter fotos. Essa é uma questão complexa e envolve também outras variáveis que não foi por nós observada naquele contexto, mas que cabe aqui uma reflexão: as composições familiares são múltiplas e, muitas delas, não envolvem uma noção de ancestralidade diretamente ligada à hereditariedade. Estamos nos referindo aos casos de adoção, em que o nascimento da criança se dá de modos diversos, em especial pelo coração.

O ponto de partida das atividades foi a leitura das obras selecionadas, a interpretação e o encantamento despertado pelas literaturas. E esses elementos formaram o fio condutor para realização das atividades propostas.

### **Encantos que encontramos em nossa trajetória**

Nossa trajetória como grupo foi traçada pelo trabalho com os dois livros citados anteriormente: *Amor de cabelo* e *Tudo vai dar certo*. Porém, no percurso o professor Leonardo, de Ensino Religioso, e a professora Maria Zilma, regente de sala, depararam-se com duas novas obras que fizeram todo sentido para o trabalho que estavam realizando com suas turmas.

O primeiro livro é *Com qual penteado eu vou?*, escrito por Kiusam de Oliveira (2021). O livro explora as virtudes que nós seres humanos possuímos, as nossas características únicas e os vários tipos de penteados, além de apresentar, ao nosso conhecimento, vários nomes africanos.

A atividade foi desenvolvida com todas as turmas do primeiro ano. Inicialmente o livro foi apresentado para que as crianças tivessem contato direto com a obra; no segundo momento, iniciamos a contação de história. O professor Leonardo (um dos autores deste texto) destaca que algumas crianças se identificaram com as personagens da história ao verem os cabelos e os penteados; outras falavam que os penteados eram bonitos; já outras olhavam de forma estranha para as figuras. Após tratarem a respeito das virtudes, os/as educandos/as iniciaram a etapa da pintura das figuras, que possuíam cabelos e penteados diversos.



Ao coordenar essa atividade Leonardo ressalta que notou que várias crianças pintaram os personagens com o tom de pele branca, apesar de o livro referência para a atividade apresentar maioria de crianças negras. Diante dessa constatação, ele interveio, trabalhando a importância do reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na escola.

A ação permitiu com que muitas crianças, especialmente as meninas, se reconhecessem nos penteados que o livro apresentava, demonstrando o poder da representatividade de crianças negras em livros de histórias infantis. O trabalho ainda dialogou com o princípio da religiosidade, presente nos valores civilizatórios afro-brasileiros, que atuaram como elementos de conexão e articulação da parte e em direção ao todo.

Já a professora Maria Zilma, também autora deste texto, foi surpreendida por um grande achado no acervo: o livro *Princesas negras*, das autoras Ariane Meireles<sup>3</sup> e Edileuza Penha de Souza (2019), com ilustrações de Juba Rodrigues. Para Zilma a referida obra foi a princípio usada como “leitura para deleite”. No entanto, quando sua turma recebeu a visita da autora Ariane Meireles, as crianças ficaram encantadas e se interessaram em explorar mais o livro. Foi uma experiência incrível, pois elas tiveram contato físico com a autora, dialogaram a respeito de penteados, autoestima, atitudes antirracistas. Tiraram fotos com a autora, conversaram acerca do livro e suas ilustrações e constataram que elas também poderiam ser escritoras/as. Além disso, foram produzidas ilustrações de princesas negras que, posteriormente, foram expostas em mural.

Além dessa ação em específico sobre tal livro, também foi realizada uma exploração coletiva do acervo literário adquirido pelo Projeto LitERÊtura. Articulamos os livros selecionados aos valores civilizatórios afro-brasileiros e as crianças ficaram deslumbradas com tamanha riqueza literária.

Destacamos ainda mais uma observação feita por Zilma: “Este projeto nos proporcionou direcionar diálogos com a diáspora africana no contexto

---

3 Ariane Meireles, além de ser uma das autoras do livro *Princesas Negras*, atuou como tutora e coordenadora de tutoria, no decorrer do projeto.

da educação das relações étnico-raciais com ênfase na construção da identidade, paternidade negra, cooperação e família, que muito contribuíram no processo de constituição de um pertencimento étnico-racial positivo e saudável para todos e todas os/as envolvidos/as”.

### **Pontos de atenção**

O desenrolar de nosso processo de trabalho com os educandos e educandas foi revelando alguns pontos que merecem atenção, pois surgiram como limites em nossa compreensão, dentro da concepção da educação para as relações étnico-raciais ou no entendimento dos próprios educandos/as, da família e da comunidade, fundamentado muitas vezes em preconceitos e estereótipos.

Esse limite, por parte de alguns educandos e educandas e suas famílias está presente na preocupação do professor Alexandro que indicou, desde o início, esperar resistência de algumas crianças em relação à atividade proposta. Duas educandas não participaram das atividades que envolviam dança, alegando motivos religiosos. Explicaram que os pais/mães não permitiam “aquele tipo de música” e ainda complementando que as músicas eram de “macumba”<sup>4</sup>. O professor Alexandro argumentou que as músicas não tinham nenhum cunho religioso e que as danças faziam parte da aula, mas acolheu a postura das educandas e da família e respeitou a vontade das crianças em não participar. Nesta ocasião foi necessária uma retomada por parte do professor, posicionando, para todos os educandos/as, as músicas no campo da cultura, não especificamente da esfera religiosa.

Ainda na perspectiva dos desafios encontrados, outra autora deste texto, a professora Fabiana, destaca que a escola conta com maioria negra entre os/as educandos/as, entretanto paira, no entorno da escola e na comunidade como um todo, uma sensação coletiva de identidade branca, talvez por isso era comum as crianças se autotranscreverem como

---

<sup>4</sup> Macumba s.f. é um idiofone, percutido indiretamente, onde o bastão é raspado com uma pequena baqueta. Dessa forma, seria categorizado como 112.21. É um instrumento folclórico de origem africana, “de princípio idêntico ao reco-reco” (MARCONDES, 1977, p. 438).

“brancas”. Assim, seu maior desafio, enquanto docente, foi possibilitar para seus educandos e educandas a construção de uma outra percepção pautada no real pertencimento étnico-racial. Para tanto, seu trabalho considerou a imensa quantidade de tons de pele que existem entre os seres humanos. Nessa fase, contou com o apoio dos lápis de cor “tons de pele” que foram adquiridos pelo Projeto LitERÊtura<sup>5</sup>, e que contém variadas cores, o que permitiu às crianças escolherem o tom que melhor as representasse. Essa atividade possibilitou desmistificar o senso comum do universal lápis “cor de pele”, que na verdade é apenas o de cor bege ou salmão.

Por fim, mais uma das autoras deste texto, a professora Eliete, nos fez questionar uma informação muito presente no pensamento social brasileiro, o qual afirma que as crianças (brancas) não têm preconceito, nem discriminação quanto à cor da pele. Para dialogar com essa construção do senso comum, recorremos à Pamela Cristina dos Santos (2019), que, em sua dissertação de mestrado, pesquisou justamente as relações sociorraciais entre crianças negras e brancas no terreiro e na escola. O trabalho dessa pesquisadora evidenciou que crianças brancas reconhecem seu privilégio racial e se utilizam desse poder para inferiorizar crianças negras na realidade das relações sócio raciais estabelecidas no cotidiano.

### **Continuando...**

Nós, docentes, fomos muito afetados/as pelo processo de formação e esse impacto está presente em nossas aprendizagens, transformações pessoais e em nosso trabalho pedagógico com nossos educandos e educandas. E essa “afetação” pode ser resumida a partir de um poema que deixaremos como epíteto deste texto. Ele foi escrito por Zilma e nos

---

5 Aqui cabe a compreensão do IBGE, que classifica a categoria negro como a junção de pretos e pardos. Em que pretos apresentam características fenotípicas mais acentuadas como cor de pele retinta, cabelos crespos, lábios e narizes grossos; e pardos características fenotípicas menos acentuadas como pela mais clara, cabelos encaracolados, ondulados ou lisos, mas política e socialmente pretos e pardos estão na mesma categoria negros, pois os dados estatísticos revelam que os dois grupos são tratados de forma muito parecida, além de ocuparem lugares de subalternidade e exclusão social.

representa ao destacar um pouco da energia criativa que envolveu nosso processo formativo. Podemos perceber o poder da literatura “parindo” poesia, os movimentos fluidos da arte para a vida e da vida para a arte. A palavra que sintetiza esses movimentos é Axé<sup>6</sup>, mais um dos valores civilizatórios afro-brasileiros que nos religa ao divino, compondo e construindo este divino em cada um e cada uma de nós, e nas novas relações que a educação antirracista coletivamente quer construir.

Quanto a nós, continuamos em processo de formação/transformação contínua, entendendo que o caminho é ancestral e a escola permanece como território de disputa entre concepções arcaicas e a educação de novas relações étnico-raciais pautadas no respeito à vida e à diferença.

### **Sabedoria Carregada de Melanina**

De repente ela surgiu  
brilhante, saltitante, elegante  
foi numa tarde dançante  
com estalar de palmas e risadas marcantes  
sua alegria contagiante  
de repente foi inundando o nosso chão  
espalhando encantamento  
então entendemos o verdadeiro sentido de  
sermos felizes  
a princesa negra estava ali na nossa sala  
e podia ser sentida  
como se tivesse saltado do livro  
A identificamos por meio de sua  
simplicidade  
e sabedoria carregada de melanina  
exibiu o seu crespo cabelo  
que mais parecia uma coroa  
e nos mostrou um mundo de possibilidades  
de penteados carregados de poder e  
encantamento  
que herdara de suas ancestrais

E assim descobrimos que não era apenas  
uma  
mas havia muitas princesas negras  
que são inteligentes, lutadoras  
que aprenderam desde pequenas  
a serem mulheres livres, resolvidas e  
resilientes  
aprendemos a identificar as princesas  
negras  
não pelas suas vestimentas  
mas pela sua força no olhar e  
pelo orgulho que carregam  
das suas raízes africanas.

(Profª Maria Zilma)

---

6 O princípio do Axé está presente como Energia Vital nos valores civilizatórios afro-brasileiros, propostos pela pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade (2000). Entretanto, este princípio é mais antigo, ele chega a nós como herança africana, da tradição Iorubá, constituindo o candomblé como religião de matriz africana. Assim, tudo que vive, existe pela força do Axé.

## Referências

CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Ilustrações de Vashti Harrison. Tradução de Nina Rizzi. Rio de Janeiro: Galera Record, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

MARCONDES, Marcos Antônio. **Enciclopédia da Música Brasileira**: Erudita, folclórica, popular. [S.l.]: [S.n.], 1977.

MARLEY, Cedella. **Tudo vai dar certo**. Ilustrações de Vanessa Brantley-Newton. São Paulo: Editora Martins, 2013.

MEIRELES, Ariane Clestino; SOUZA, Edileuza Penha de. **Princesas negras**. Ilustração de Valdério Costa. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** Ilustrações de Rodrigo Andrade. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

SANTOS, Pamela Cristina dos. **Saravá as cartinhas**: relações sócio-raciais entre crianças negras e brancas no terreiro e na escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro. In: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael (org.). **Multiculturalismo** – mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



## ENTRE ESPAÇOS E MEMÓRIAS: (RE) CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NEGRA

*Joelma dos Santos Rocha Trancoso  
Manu Patriky Florindo Rodovalho Toledo  
Rosileia Carla da Silva Januário Lyra*

### Primeiras palavras

A construção das nossas subjetividades enquanto detentores/as e fazedores/as de histórias é constituída por meio das nossas relações cotidianas. É nessa dupla dimensão, concebida pelo eu e pelo outro, que são formadas as identidades dos sujeitos. Andrade (1999, p. 120) ressalta que “[...] Juntar os fragmentos da memória constitui o processo de identidade de uma pessoa”.

Com essa compreensão de identidade, proporcionada pelas discussões do Projeto de Pesquisa Aplicada *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, realizado no primeiro semestre de 2021 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Vieira de Rezende, nos colocamos a refletir sobre a nossa realidade e responsabilidade enquanto educadores/as de um município onde mais de dois terços da população se autodeclara negro/a.

Maximizando a nossa análise para Central Carapina, bairro periférico onde se localiza a escola na qual atuamos, percebemos que historicamente este vem sendo ocupado por pessoas pretas e pardas com baixo nível de escolarização, consequência da estrutura racializada na qual estamos inseridos/as. No que diz respeito ao campo de experiências que são forjadas as identidades dos sujeitos que ali residem, notamos o atravessamento da forte influência da mídia que retrata a criminalidade no bairro, culpabilizando, na maioria das vezes, corpos pretos/pardos em suas manchetes e artigos sem nenhuma análise crítica sociorracial da realidade da comunidade. O bairro também apresenta muitas fragilidades estruturais relacionadas à saúde,

saneamento básico e lazer, indicando a pouca preocupação do estado para com aqueles sujeitos/as, bem como uma possível falta de perspectiva de futuro para aqueles/as que ali vivem.

Todos os apontamentos supracitados não são desconectados da realidade da escola onde os muros físicos não dão conta de separar o processo de escolarização da vida. A dura constatação desses sentidos ocorre na narrativa diária de nossos/as estudantes, que muitas vezes negam a sua identidade negra como forma de proteção dos estigmas relacionados à cor/raça. Nilma Lino Gomes (2005, p. 43) ressalta que “[...] 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 pelos negros e negras brasileiros/as”.

Inseridos/as nesse contexto enquanto educadores/as, conscientes da desumanização dos sujeitos por uma ideologia racializada de inferiorização e provocados pelo LitERÊtura, nos colocamos no processo de repensar a nossa prática. Dessa forma, durante o segundo semestre de 2021, desenvolvemos nos quartos anos (4º E e 4º F) do turno vespertino, respectivamente turmas de Patriky e Rosileia, e sob tutoria da professora Joelma, o projeto de intervenção *Entre espaços e memórias: (re) construção de uma identidade negra*. Tal ação visou, a partir da literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira, proporcionar meios e espaços para fortalecer traços positivos da identidade daqueles/as que se entendem como pretos/as ou pardos/as e potencializar a (re) construção dessa identidade forjada na sociedade estruturalmente racista. Além disso, também pretendeu incentivar e conscientizar estudantes não negros/as a serem aliados nesse processo de (re) construção.

Assim, o presente texto tem o objetivo de dissertar sobre o desenvolvimento do projeto com nossos/as educandos/as, bem como realizar uma análise crítica reflexiva da nossa experiência e percepções enquanto sujeitos/as inseridos/as nesse processo.

## Senta que lá vem histórias

Quando o sol acorda no céu das savanas, uma luz fina se espalha sobre a vegetação escura e rasteira. O dia parece, enquanto os homens lavram a terra e as mulheres cuidam dos afazeres domésticos e das crianças. Ao anoitecer, tudo volta a se encher de vazio, e o silêncio negro se transforma num ótimo companheiro para compartilhar histórias.

Fragmento de texto do livro *Obax*, de André Neves

Durante o primeiro semestre de 2021, todos/as os/as profissionais da EMEF Antonio Vieira de Rezende tiveram o privilégio de participar da formação que promoveu estudos relacionados à Educação das Relações Étnico-raciais, à educação literária e a práticas de mediação da leitura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Ao todo, foram 10 encontros que, movidos pela literatura, extrapolaram a noção de Educação das Relações Étnico-raciais, nos proporcionando um arcabouço teórico bastante denso.

Enquanto professoras/es em processo de formação, percebemos a potência dos livros no contexto escolar, tal como ressaltam Araujo e Dias (2019, p. 3), ao considerarem a educação literária “[...] como uma importante aliada às ações pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial, não relegando – é importante frisar – a literatura a uma função didatizante”. Nesse sentido, o papel do livro não está inserido num contexto como pretexto para alfabetização, mas sim na formação de crianças leitoras que, ao entrarem em contato com bons textos e livros, sintam prazer ao serem representadas e pertencentes a sua comunidade. Além disso, o trabalho com o livro (quando comprometido) pode, também, propiciar um ensino de literatura que tenha como motriz a diversidade e a inclusão de todos os grupos étnicos (DALVI, 2013, p. 127).

Assim, principiamos nossas ações a partir da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, denominada por Debus (2017, p. 26) como uma literatura que tem a temática da cultura africana e afro-brasileira como destaque, sem focar o pertencimento étnico-racial da autoria.



Nos apropriamos de Araujo (2018, p. 209) para a compreensão de que livros têm o poder de resgatar a história e a cultura de um povo, fortalecendo os valores identitários das novas gerações. Por isso, a escolha das obras a serem trabalhadas foi bastante cautelosa, tendo em vista que a nossa escola recebeu um rico acervo doado pelo Projeto LitERÊtura. Foram mais de 200 títulos que apresentaram personagens negras, em especial crianças, em seus cotidianos de forma positiva.

Cabe ressaltar que os títulos doados refletem, também, tendências contemporâneas da produção literária infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, que “[...] ousam enfrentar a sub-representatividade de personagens negras na literatura nacional contemporânea” (ARAUJO, 2018, p. 225). Tendo como foco principal o resgate da ancestralidade dos espaços e memórias negras da comunidade de Central Carapina e a (re)construção da identidade negra dos/as nossos/as estudantes, optamos por livros com características das tendências “Resgate da herança e da ancestralidade africana” e “Contextos culturais africanos: temáticas diversas”<sup>1</sup>.

Do universo de possibilidades de diversas obras, escolhemos para nossas ações os títulos descritos no Quadro 1.

**Quadro 1 - Livros selecionados**

LIVRO	AUTOR/A	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Zacimba Gaba, a princesa guerreira: a história que não te contaram</i>	Noélia da Silva Miranda de Araújo	2014
<i>Obax</i>	André Neves	2010
<i>O mundo no Black Power de Tayó</i>	Kiusam de Oliveira	2013
<i>O Black Power de Akin</i>	Kiusam de Oliveira	2020

Fonte: Organização dos/as autores/as

1 O aprofundamento teórico das tendências contemporâneas da produção literária infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira estão contemplados no texto Araujo (2018).

Os livros supracitados foram apresentados para os dois 4º anos. Cada turma teve o primeiro contato com o livro no mínimo duas vezes, haja vista que, por conta do contexto pandêmico, as turmas revezavam entre uma semana de aula presencial e uma de aulas remotas.

Todos os livros eram apresentados em sua totalidade, explorando a capa, as sensações que as ilustrações proporcionaram, o nome dos/as autores/as e ilustradores/as e, por vezes, a própria história de biografia dos dois grupos.

Toda essa ação era realizada, conforme apreendido na nossa formação, nos apropriando do valor civilizatório afro-brasileiro da circularidade, que já esse valor sempre esteve super presente em prática cotidiana, mas que não nos dávamos conta da sua origem e importância.

Assim, em cada uma das atividades de mediação da leitura, iniciávamos nossa conversa e contação de histórias em círculo, e não poderia ter outra formatação, pois a roda está intimamente ligada às manifestações africanas. Para Brandão (2006, p. 98), é com o círculo que “[...] o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se”.

A intenção era justamente esta: possibilitar uma gira de diálogos e reflexões onde todos os meninos e meninas ali presentes poderiam se expressar sem medo de se expor ou ser minorizado. E nesse movimento – que concebia a não cristalização dos/as sujeitos/as – fomos percebendo, a partir da mediação da leitura de cada obra, o universo de subjetividades marcados pela racialização, como veremos, de maneira mais apurada, em cada obra.

### ***Zacimba Gaba, a princesa guerreira: a história que não te contaram***

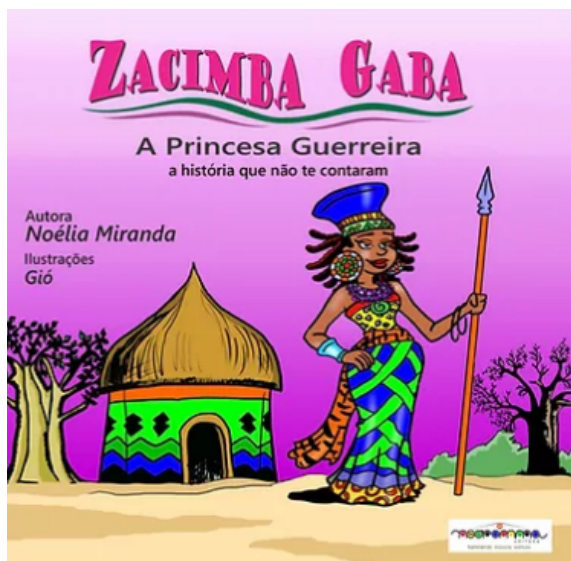
Zacimba tinha em sua família, valores sagrados, culturas e tradições, mas, ao ser raptada em sua terra, muito ficou para trás, no entanto sua essência guerreira permaneceu firme e forte.

Noélia da Silva Miranda de Araújo (2014, p. 6)

O primeiro livro a ser apresentado para a turma foi da autora Noélia Miranda. A obra conta a história de Zacimba Gaba, princesa de Cabinda, em Angola, que foi capturada e vendida como escravizada para o Brasil. A história de Zacimba ocorre no município de São Mateus, comunidades de herança quilombola do Norte do Espírito Santo. O texto retrata a barbárie da escravização ao mesmo tempo que evidencia a força e a perspicácia da diáspora africana.

A intenção inicial era demonstrar o movimento de luta e resistência dos povos negros. Mas, antes mesmo de abrir o livro, outras percepções nos provocaram. Como dito anteriormente, os livros eram percebidos em sua totalidade, a começar pela capa. Os/as professores/as envolvidos/as perguntavam o título do livro e o que a imagem representava. Interessante é que, mesmo com o subtítulo destacando “A Princesa Guerreira”, nenhuma criança reconheceu a mulher negra ali ilustrada como uma princesa.

**Figura 1 - Capa do livro *Zacimba Gaba, a princesa guerreira: a história que não te contaram***



Fonte: Miranda; Gió (2014)

O modelo de princesa construído na literatura e nas mídias não retrata princesas negras. Souza (2005, p. 110) constata que, nos livros de contos

de fadas com príncipes e princesas, “[...] a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raros loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas”.

Oliveira (2003), que realizou pesquisa sobre livros da literatura infantil e juvenil brasileira relacionados à negritude publicados entre 1979 e 1989, ressalta que, naquele período investigado, as narrativas vinculadas a essa temática expressavam, em sua grande parte, estereótipos que associavam a pessoa negra à sujeira, feiura, ridicularização e humilhação. Por conta desse imaginário construído numa perspectiva eurocentrista, nossos/as estudantes não conseguiram reconhecer uma princesa africana. Nesse sentido, exploramos estas questões com os nossos estudantes e os convidamos a pensar: “Como retratamos as princesas?”; “As princesas são todas iguais?”; “Por que ninguém reconheceu a Zacimba na capa?” Os questionamentos e reflexões iniciais se desdobraram em muitos outros e se reencontram com alguns pontos explicitados na leitura do texto.

Não restavam dúvidas que Zacimba era uma princesa forte e guerreira, que rompia com os padrões encontrados nas histórias. Além de sua pele retinta, Zacimba também se vestia de coragem para lutar pelos seus sonhos, evidente no trecho: “Zacimba Gaba! Esse era o nome da princesa guerreira. Uma princesa que buscava felicidade e liberdade de seu povo” (ARAÚJO, 2014, p. 26). Nessa altura do texto, alguns/algumas estudantes já se identificavam com Zacimba e, então, aproveitamos essa deixa para perguntar quais eram os sonhos deles/as. A questão, previamente planejada, tinha o intuito de adentrar nas percepções de mundo e de possibilidades de uma criança negra da periferia.

Da pergunta realizada, obtivemos como retorno um silêncio incômodo que não findou com o término da aula. Isso nos deixou muito preocupados/as, mas não ficamos surpresos. Segundo dados do Atlas da Violência 2021 sobre o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (UNICEF, 2021), a questão racial está diretamente ligada ao risco de um jovem perder a vida no país. A chance de um homem/adolescente negro ser vítima de homicídio no Brasil é

2,6 vezes maior do que a de um não negro. E as mulheres negras concentram os piores índices de qualidade de vida quando comparado com mulheres brancas.

Como consequência, nossas crianças, que vivenciam essa dinâmica, acabam sendo cerceadas do direito de sonhar e projetar uma realidade para além da imposta. O período escravocrata da personagem de Zacimba se encerrou há mais de 133 anos, mas suas mazelas ainda aprisionam os corpos pretos.

Problematizamos todo esse contexto, abordamos outras perspectivas da comunidade de Central Carapina e apontamos referências negras no bairro, sem recair no erro do discurso meritocrático, para que pudéssemos estimulá-las a falar sobre possíveis sonhos. No entanto, percebemos que era necessário um tempo maior para reverberar tudo que havíamos dialogado a partir de Zacimba. Assim, enviamos uma atividade para casa, ampliando a questão dos sonhos para ser realizada junto com a família.

Compreendemos que Zacimba “[...] vive dentro de cada um de nós que lutamos por liberdade e igualdade” (ARAÚJO, 2014, p. 26), e, por sabermos disso, entendemos que o livro era uma base para as complexas questões que estariam por vir.

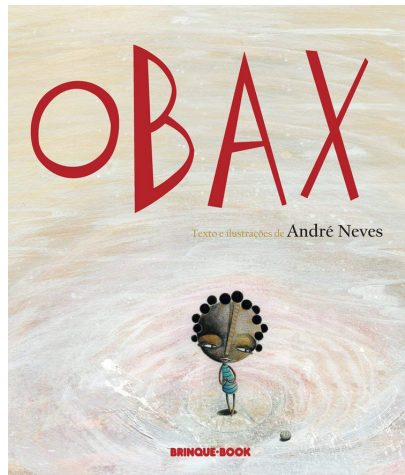
## **Obax**

Ela cresceu e o baobá [...]. Hoje, quem se encosta no tronco dessa árvore sagrada procurando repouso é capaz até de sonhar com suas aventuras.

André Neves (2010, p. 32)

A personagem de André Neves retrata uma menina encantadora e muito curiosa, uma criança que adora explorar as possibilidades do mundo, que é sempre sentido com muita imaginação. Seu nome é Obax, uma exímia contadora de histórias.

Figura 2 - Capa do livro *Obax*



Fonte: Neves (2010)

A narrativa de *Obax* se passa no continente africano e retrata a cultura de um povo que mantém a tradição da oralidade. A palavra é valorizada na cosmovisão africana e partilhada em nosso país pela diáspora enquanto valor civilizatório afro-brasileiro da oralidade. A importância da palavra para essa sociedade é um valor ancestral, sendo necessário frisar, conforme Leite (1992, p. 36), que não se confunde ausência de escrita com analfabetismo “[...] O conceito de analfabetismo é estrangeiro às sociedades da África profunda onde o conhecimento é elemento estruturador da realidade, construído a partir de valores próprios.”

Por conta do destaque a esse valor, estimulamos as crianças a compartilharem suas próprias histórias. O livro *Obax* permitiu aproximação e afetividade entre estudantes e professoras/es, bem como nos propiciou dialogar sobre a cultura e tradições africanas, fauna e flora do continente africano, coragem, imaginação, relação mãe e filha e comunidade, como também apresentou para as crianças a árvore sagrada da África, o imponente Baobá. Por outro lado, também nos colocou no lugar de ouvintes em reflexão de narrativas tão íntimas e pessoais que expunham a falta de apoio emocional, as dificuldades financeiras e a grande quantidade de crianças criadas por mães solo: a ausência de paternidade. Tal momento provocou emoção entre profes-

sores/as e estudantes que, imbuídos/as de lágrimas, apoiaram uns/umas aos/às outros/as em um momento catarse. Percebemos a coragem de Obax retratada no rostinho de cada criança, mesmo sem se dar conta disso, em enfrentar uma sociedade tão cruel para com eles/elas.

Continuamos nossas ações com a produção de xilogravuras de partes do texto que mais chamaram a atenção das crianças. Elas destacaram nesse painel a amizade entre o elefante e a menina, o grandioso Baobá e, com grande recorrência, a poética chuva de flores. “Ninguém acreditava no que os olhos viam. Quando a pequena Obax se aproximou da árvore, os pássaros bateram asas numa agitação tão forte, que as flores começaram a cair, enchendo os olhos da menina do mais puro brilho” (NEVES, 2010, p. 30).

**Figuras 3 e 4 - Produção do Painel “Uma imensidão de Obax”**



Fonte: Arquivo dos/as autores/as

A narrativa descreve que depois do ocorrido todos começaram a se interessar pelas histórias de Obax, talvez seja esse o desejo das crianças: terem suas histórias ouvidas e suas verdades acolhidas para, assim como Obax, crescerem fortes como o Baobá.

### ***O mundo no Black Power de Tayó e O Black Power de Akin***

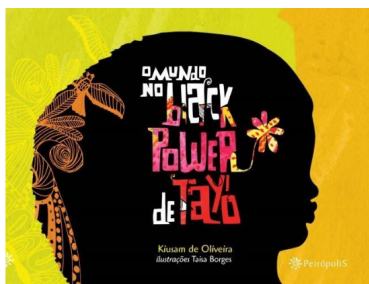
O que você não conseguiu enxergar nas imagens é o orgulho que nós demonstramos ter de nós mesmos e do nosso cabelo crespo. Nosso cabelo é crespo, filho. Herdamos essa decrepitude dos nossos antepassados, de rainhas e de reis, africanas e africanos.

Kiusam de Oliveira (2020, p. 25)

Ambos os livros foram escritos por Kiusam de Oliveira, autora renomada e com uma grande caminhada antirracista. A história de Tayó, ilustrada por Taisa Borges, tem como personagem central uma menina de seis anos e seu lindo cabelo em estilo *black power*, e este faz referência direta com a história, memória, tradições e cultura africana. Ao descrever a estética de Tayó como “[...] uma menina de rara beleza [...] Seu rosto parece uma moldura de valor, que destaca belezas infinitas, seus olhos são negros, [...] seu nariz parece mais uma larga e valiosa pepita de ouro” (OLIVEIRA, 2013, p. 8-12), Kiusam traz a valorização do corpo negro e da identidade africana e afro-brasileira como forma de empoderamento, contrapondo o estereótipo racista de beleza.

Com a intenção de abordar os aspectos anteriormente mencionados, iniciamos o contato com o livro a partir de uma contribuição externa à escola: Joelma, uma das autoras deste texto, por meio da ação desenvolvida pela Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER/SEDU/SERRA), chamada *O Baobá vai à escola*, assumiu o papel de contadora de histórias.

**Figura 5 - Capa do livro *O Mundo no Black Power de Tayó***



Fonte: Oliveira; Borges (2013)

**Figura 6 - contação de história**



Fonte: Arquivo dos/as autores/as



Iniciamos o momento falando da importância da árvore Baobá para os *griots*, pessoas mais velhas que transmitem os conhecimentos da cultura africana por meio da contação de histórias, narrativas essas que muitas vezes ocorre à sombra dessa majestosa árvore. Além disso, também introduziu o conceito do termo *black power*, em destaque no título do livro, que faz referência ao proeminente movimento que ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970, enfatizando o orgulho e pertencimento racial e a criação de instituições políticas e culturais negras para cultivar e promover interesses coletivos negros.

Com a contação da história, juntamente com a interação com os/as educandos/as, outros aspectos relacionados à diáspora e cultura africana foram surgindo. Como mencionado no texto, Tayó projetava em seu penteado, de forma bela, todas as tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar “[...] como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 24).

Mas a personagem também nos propôs a reflexão sobre o enfrentamento à violência racista sob os corpos negros que, por vezes, acaba mutilando e visa o apagamento da nossa negritude. Durante a contação de histórias, foi perguntado se alguém também ostentava o penteado *black power* como o de Tayó. Algumas poucas crianças se manifestaram e o educando Moïse<sup>2</sup>, mesmo com um imponente cabelo volumoso e estruturado que tentava alcançar o céu, se silenciou. A contadora se dirigiu a Moïse e perguntou se ele não percebia nenhuma semelhança e obteve uma negativa do educando. Compreendendo que estaria tocando em algo muito doloroso para Moïse, direcionou a pergunta para toda sala e novamente teve pouco retorno.

Araujo e Dias (2019, p. 9), por meio de suas pesquisas com escuta atenta para com as crianças, explicitam: “[...] as crianças nos dizem que o

---

2 Nome fictício utilizado para preservar a identidade do educando e intencionalmente escolhido como forma de protesto à morte de **Moïse Kabagambe**, congolês de 24 anos que veio para o Brasil em 2014 com a mãe e os irmãos, como refugiado político, para fugir da guerra e da fome e, em janeiro de 2022, foi assassinado de forma brutal ao cobrar seus direitos trabalhistas.

pertencimento étnico-racial perpassa suas experiências escolares e, especialmente para as crianças pretas, desenvolve-se um processo de instabilidade de sua subjetividade”. Quando Moïse se sente constrangido com a possível comparação entre um cabelo de uma personagem negra com o seu penteado, refletem muitas questões problematizadoras da construção da sua própria subjetividade enquanto sujeito.

O momento pós-contação de história, conduzido pelos/as professores/as, continuou alinhado com a proposta antirracista por meio de diálogo e atividades junto com os/as alunos/as. Mas a situação com Moïse nos trouxe mais inquietação: percebemos que a complexa estrutura do discurso racista inserido em nossa sociedade não seria desmantelada em poucos momentos. A prática necessita ser contínua e processual. Assim, analisando a nossa práxis, com o sentido em Freire (2013), inserimos outro livro, até então não previsto: *O Black Power de Akin*, também escrito por Kiusam de Oliveira e ilustrado por Rodrigo Andrade, na tentativa de trazer referências positivas de personagens negros do gênero masculino para Moïse, como também para todos os meninos.

*O Black Power de Akin* conta a história de um menino negro aprendendo a se amar do jeito que é, apesar das palavras ofensivas dos seus colegas de escola. A proposta literária “caiu como uma luva” diante da situação vivenciada anteriormente, além de ampliar nossas discussões em relação ao modelo de família nuclear socialmente aceito, bem como promoveu o reconhecimento de nossa ancestralidade.

Os/as educandos/as foram convidados/as a falar sobre a composição de suas famílias e perceberam bastante semelhança com a família de Akin, que vive com seus irmãos e avô, um homem cheio de sabedoria. Como atividade, também fizeram a análise das suas certidões com a utilização de um questionamento central: “Quem correu para que você caminhasse?”, percebendo e reconhecendo seus antepassados e ancestralidade.

**Figuras 7 e 8: Diálogo sobre o livro *O Black Power de Akin* e produção “Quem correu para que você caminhasse?”**



Fonte: Arquivo dos/as autores/as

Alguns/as educandos/as também tiveram oportunidade de fazer uma autocrítica de suas ações: perceberam que, por vezes, também reproduziam discursos racistas destilados em forma de xingamentos e zombarias relacionados ao cabelo e à cor da pele de pessoas negras. Partimos dessas reflexões para dialogar com os/as alunos/as sobre o preconceito estar enraizado e presente em nossa sociedade e como isso acaba se refletindo na escola, sendo a discriminação um problema de grandes proporções.

Cavalleiro (2012) nos diz que as crianças apresentam uma identidade negativa ou sentimento de superioridade em relação à outra. Estes conceitos pré-estabelecidos, que podem se iniciar no lar, se perpetuam na escola, sendo de demasiada importância trabalhar as questões raciais no contexto escolar.

Ao final do diálogo com o livro, foi proposta a confecção de um painel de “Akins” com muitas possibilidades sobre o que sairia do seu *black power*, a partir do olhar das crianças.

**Figuras 9 e 10 - Produção de Painel “O que sairia do seu Black Power”**



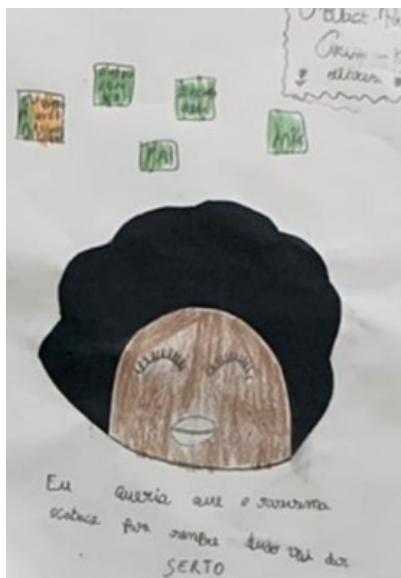
Fonte: Arquivo dos/as autores/as

Desse universo imaginativo infantil, surgiram muitas questões trabalhadas anteriormente, no entanto a palavra que mais ecoou foi “respeito”, prelúdio necessário para uma sociedade tão plural. Outra proposição a partir do cabelo *black power* de Akin foi por meio da educanda Niara<sup>3</sup>, que no destaque da sua produção expressou: “Eu queria que o racismo acabasse para sempre”.

---

3 Nome fictício de origem africana, utilizado para preservar a identidade da estudante. Significa “Aquela que tem grandes propósitos”.

**Figura 11- Produção da educanda Niara**



Fonte: Arquivo dos/as autores/as

O desejo de Niara e de todos/as nós, educadores/as antirracistas, nos remeteu a Oliveira (2020, p. 17), que assim nos diz: “O que será o sonho? Uma vez, ouvi uma criança dizer que sonho é ar que tem vida e se transforma em formas”. Niara mal sabia, mas estava colocando vida em nosso ar por meio de seus anseios. No entanto, sabemos que ainda teremos um longo percurso para a transformação.

### **Algumas considerações**

Para Santos (1990), a negritude constitui-se em um longo e sofrido processo de apropriação de si mesmo, um movimento brutal de luta para ser o que se é: “Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1990, p. 77).

O pensamento da autora foi constatado em nossa prática, já que percebemos o processo complexo de apropriação da negritude e do pertencimento a sua história, memória e ancestralidade. Nossa ação, por mais que tivéssemos a expectativa de obtermos resultados imediatos, não se constituiu dessa maneira, o que só demonstra a perversidade e o enraizamento do racismo.

Apesar da constatação dessa dificuldade estrutural, percebemos que nossas ações propiciaram um deslocamento dialético-identitário para a maioria dos/as educandos/as. Crianças que antes negavam qualquer aproximação subjetiva com a negritude, ao final do projeto de intervenção já conseguiam se reconhecer e a sua descendência africana e afro-brasileira. Quanto aos/as alunos/as não negros/as, foi percebido um amadurecimento das questões étnico-raciais e o reconhecimento de seus privilégios, como também de algumas atitudes racistas, possibilitando, assim, a ampliação do respeito, independentemente das diferenças.

Além disso, mesmo no contexto pandêmico e de todas suas implicações, notamos que, graças ao projeto e à utilização dos livros, a instituição escolar se tornou um espaço acolhedor e de escuta sensível para aquelas crianças, fato este que ficou constatado com a elevada frequência dos/as educandos/as que destoava do período anterior à pandemia.

Essa aproximação com os/as estudantes nos propiciou múltiplas vivências que ora nos movimentavam em direção ao fazer e ora nos paralisaram pela dor do que era partilhado de cunho sociorracial. Talvez este tenha sido o maior dentre os desafios: recolher nossas lágrimas e transformar em força para continuar nossa ação diante da naturalização da dureza cotidiana.

De forma geral, apesar dos percalços de uma prática fora do paradigma convencional escolar, aprendemos mutuamente nesse processo. Nós e os/as educandos/as nos compomos de outros, outras narrativas e outras histórias que a rotineira demanda instrumental de pedagogização nos deixa escapar. E isso só foi possível tendo a perspectiva da ludicidade e do afeto aliada à literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira que, além de nos proporcionar novas vivências, nos ensinou de maneira leve e singular outras formas de perceber o outro e a si mesmo na relação de construção da pessoa humana cidadã, independentemente da cor de pele.

No livro *O Black Power de Akin*, a escritora Kiusam nos provoca e incita a pensar sobre nossa origem. O fragmento do texto nos diz que: “Você precisa se orgulhar de suas heranças ancestrais, que traz como marcas em seu próprio corpo. Aprenda a se defender. Acorda, menino!” (OLIVEIRA, 2020,

p. 19). Foi isto que o projeto *Entre espaços e memórias: (re) construção de uma identidade negra* objetivou fazer por meio da literatura: a valorização da negritude de nossas crianças e o empoderamento de sua estética e cultura numa sociedade racista. Acordamos! Nós e as crianças. E agora não pretendemos mais fechar os olhos.

## Referências

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental, 1999.

ARAUJO, Débora Cristina de. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. Disponível em: <https://literatura.wordpress.com>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ARAUJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Edição eletrônica, v. 44, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qbqXGNd6KRymhfsJrpnZGzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ARAUJO, Noélia da Silva Miranda de (ed.). **Zacimba Gaba, a princesa guerreira: a história que não te contaram**. Vitória: [S.n.], 2014.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-rela%3%a7%3%b5es-raciais-no-brasil-umabreve-discuss%3%a3o.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. A Questão da Palavra em Sociedades Negro Africanas. *In*: **Democracia e Diversidade Humana: Desafio Contemporâneo**. SECNEB, Salvador, Bahia, 1992.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infantojuvenis brasileiras: 1979-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEB, 2003.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O black power de Akin**. São Paulo: Editora de Cultura, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.

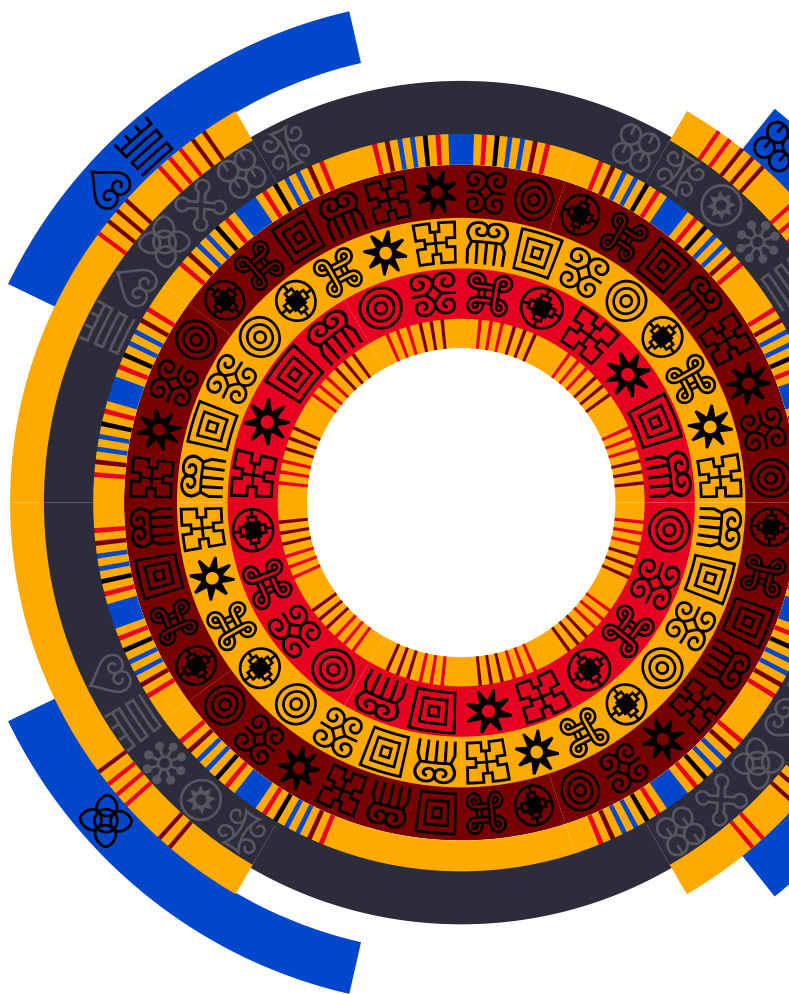
SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito**. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

UNICEF. Anuário Brasileiro de Segurança Pública, ano 15, 2021; **Atlas da Violência, 2021**; Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, 3. ed., 2021; Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2021, UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2021-v3.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.







## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **ALDA LUCIA DIAS CRUZ CUNHA**

Graduação com Pós em Pedagogia. Professora da EJA (1º segmento) na EEEF Jones José do Nascimento (bairro Central Carapina – Serra). Atuou como professora regente na EMEF Antonio Vieira de Rezende no ano 2021.

### **ALEXANDRO DA SILVA**

Professor de Educação Física com pós-graduação em Educação Física Escolar, atuando na educação infantil, ensino fundamental e médio.

### **APARECIDA DE JESUS FERREIRA**

Professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atuando no curso Letras graduação (Língua Inglesa, Prática de Ensino) e no Mestrado em Estudos da Linguagem na mesma instituição.

### **ARIANE CELESTINO MEIRELES**

Professora da Educação Básica, licenciada em Educação Física, mestra em Política Social e doutoranda em Ciências da Educação. Atua na implementação da Lei 10.639/2003 na Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Integrante do grupo LitERÊtura.

### **DANIELA SANTOS ALACRINO**

Nasceu na cidade de Vitória-ES, no bairro São Benedito, é graduanda de Letras-Português, na Universidade Federal do Espírito Santo e pesquisadora do LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias.

### **DÉBORA CRISTINA DE ARAUJO**

Professora de Educação das Relações Étnico-Raciais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e vinculada ao PPGMPE e PPGE, ambos da Ufes. Coordena o LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias.

### **ELIANE DEBUS**

Pesquisadora da área da Literatura e infância e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, ambos da UFSC.

### **ELIANE FRANCISCA DOS SANTOS**

No ano de 2021 atuou como professora regente na EMEF Antonio Vieira de Rezende.

### **ELIDIANA DO AMARAL CHAVES**

Professora Mapa – Séries Iniciais e Educação Infantil da Rede Municipal da Serra-ES. Integrante do grupo LitERÊtura.

### **ELIETE APARECIDA STENS BAIER**

Mãe, professora da rede municipal de ensino da Serra, Espírito Santo, com pós-graduação em Alfabetização.

### **FABIANA PARAIZO COSTA**

Mãe, professora da rede municipal da ensino da Serra, Espírito Santo, com pós-graduação em Alfabetização.

### **INGRID MACIEL DA SILVA**

No ano de 2021 atuou como professora regente na EMEF Antonio Vieira de Rezende.

### **JACYARA SILVA DE PAIVA**

Professora do Centro de Educação da Ufes, no Departamento de Cultura, Linguagens e Educação; docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGpsi) e coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-Ufes).

### **JANE CLEIDE MARIA DE OLIVEIRA ROSÁRIO**

Casada, mãe de 3 abençoados filhos, professora atuando nas séries iniciais e educação infantil.

### **JAKSLAINE SILVA DA PENHA**

Artista, graduada em Artes Plásticas (UFES), especialista em Práticas Pedagógicas (CEFOP/UFES), mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) e pesquisadora do grupo LitERÊtura.

### **JÉSSICA BATISTA DE JESUS**

Licenciada em Pedagogia com especialização em Educação Inclusiva e Diversidade e também em Educação Infantil e Séries Iniciais. Professora de Educação Especial da EMEF Antonio Vieira de Rezende no ano 2021.

### **JOELMA DOS SANTOS ROCHA TRANCOSO**

Professora da rede municipal da Serra/ES, atuando como assessora pedagógica na Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER/SEDU/SERRA). Mestra e doutoranda em Educação Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Militante do Movimento Negro Unificado - MNU/ES.

### **JULIANA MELO RODRIGUES LUCAS**

Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal da Serra. Atualmente, Coordenadora de Estudos Étnico-Raciais na Secretaria Municipal de Educação da Serra.

### **KASSIELLEN DE PAULA LAUERS**

No ano de 2021 atuou como professora regente na EMEF Antonio Vieira de Rezende.

### **LEONARDO PORFÍRIO CASOTTO**

No ano de 2021 atuou como professor de Ensino Religioso na EMEF Antonio Vieira de Rezende.

### **LUCILENE SOARES**

Mãe, professora da rede pública estadual do Paraná, com mestrado em Educação. Também é atriz, poetisa, terapeuta integrativa e Promotora Legal Popular. É militante das causas étnico-raciais, do feminismo negro e da cultura popular e integrante do grupo LitERÊtura.

### **LUCIMAR ROSA DIAS**

Professora da Universidade Federal do Paraná nos cursos de Pedagogia Ead, Presencial e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação para as relações étnico-raciais ErêYá. Autora dos livros infantis: *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* e *Azizi: o presente precioso*.

### **LUÍS THIAGO FREIRE DANTAS**

Professor de Filosofia da Educação da UERJ, doutor e mestre em Filosofia pela UFPR e licenciado em Filosofia pela UFS. Coordena o Mulungu – Grupo de estudos e pesquisas em leituras contra-coloniais e é pesquisador do LitERÊtura.

### **MARCOS ISAÍAS DA SILVA**

No ano de 2021 atuou como professor de Artes na EMEF Antonio Vieira de Rezende.

### **MANU PATRIKY FLORINDO RODOVALHO TOLEDO**

Pessoa trans não-binária, professore MaPa dos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal da Serra e Cariacica, graduado em Pedagogia, antirracista, e petista, Militante das relações étnico-raciais; educação antirracista; ativista LGBTQIA+ na educação.

### **MARIA ZILMA PEREIRA DE ANCHIETA**

Graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial Inclusiva. Atualmente trabalha na EMEF Antonio Vieira de Rezende e no CMEI Central Carapina Serra ES. Mãe de dois filhos, gosta muito de alfabetizar, mas tem outras paixões como poesia, artesanato, culinária.

### **MARIANA GALEGO PANSANI**

Professora de 1º ano da rede municipal da Serra, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional.

### **ROSÂNGELA PEREIRA DOS SANTOS**

Licenciada em Pedagogia, professora estatutária de educação infantil no município de Serra-ES. É também mestranda pelo programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE-UFES) e pesquisadora do grupo LitERÊtura.

### **ROSILEIA CARLA DA SILVA JANUARIO LYRA**

Professora dos anos iniciais, especialista em Alfabetização e Letramento.

### **SAMUEL COELHO DA SILVA**

Licenciado em Educação Física pela Ufes, especialista em Lazer pela UFMG e em Educação Física para a Educação Básica pela Ufes. É Mestre em Educação Física (PPGEF-Ufes). Atualmente é Coordenador de turno da EMEF Antonio Vieira de Rezende e tutor presencial do Claretiano Centro Universitário (EAD).

### **SARA DA SILVA PEREIRA**

Doutoranda e mestra em Educação pela UFPR; especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicomotricidade e Mídias Integradas na Educação; graduada em Pedagogia e em Letras Português Espanhol e suas Literaturas; diretora do Departamento de Educação Infantil de São José dos Pinhais.

### **SARITA FAUSTINO DOS SANTOS**

Licenciada em Educação Física, professora da Educação Infantil, especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais e mestranda em Educação Física (Ufes-PPGEF). Integra a Comissão de Práticas Restaurativas na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus fazeres (NAIF) e o grupo LitERÊtura.

O Projeto *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira* tem o apoio do Edital “Equidade Racial na Educação Básica: Pesquisa aplicada e Artigos científicos” organizado pelo CEERT em parceria com as organizações: Itaú Social, UNICEF, Instituto Unibanco e Fundação Tide Setubal.