



UEPB
Universidade
Estadual da Paraíba



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ALCIDEMA SANTOS DA SILVA

**A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA - PB
2025**

ALCIDEMA SANTOS DA SILVA

**A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à
Coordenação do Mestrado
Profissional em Letras -
PROFLETRAS, da Universidade
Estadual da Paraíba, Campus III,
como exigência para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Área de concentração:
Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos
Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Maria
Suely da Costa.

GUARABIRA - PB

2025

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S856r Silva, Alcidema Santos da.

A representatividade negra na literatura infantojuvenil [manuscrito] : uma proposta de letramento literário no ensino fundamental / Alcidema Santos da Silva. - 2025.

140 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em rede nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação : Prof. Dra. Maria Suely da Costa, Departamento de Letras - CH".

1. Ensino. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Representatividade negra. 4. "A menina dos cabelos de algodão". 5. Letramento Literário. I. Título

21. ed. CDD 808.068

ALCIDEMA SANTOS DA SILVA

A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Aprovada em: 18/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Suely da Costa** (***.867.554-**), em **11/08/2025 12:10:36** com chave **55ca365876c511f0bc8306adb0a3afce**.
- **Rosangela Neres Araujo da Silva** (***.646.354-**), em **11/08/2025 13:03:13** com chave **af1129a476cc11f0a8a62618257239a1**.
- **Bruna Janine Caballero Bezerra de Melo** (***.200.584-**), em **04/09/2025 15:44:00** com chave **1f001e4689bf11f0b63b529d9272e084**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 05/09/2025

Código de Autenticação: 308843



Aos meus pais que sempre foram referência e inspiração de força em minha vida. À minha filha, Agda Maria Santos da Silva, por ser meu maior presente. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Ser Supremo, força das minhas conquistas, por ter me guiado até aqui, segurando minhas mãos.

Agradeço aos meus pais, Manoel Nascimento da Silva e Severina Santos da Silva, pela educação e incentivo recebidos ao longo da minha trajetória, sempre acreditaram no meu potencial e sonharam junto comigo esse Mestrado.

Aos meus irmãos, Alcimara e Alcimar pela torcida constante, ou seja, tanto nos dias mais complexos, quanto nos dias de glória.

Aos meus sobrinhos, Adria Santos, Alef José e Allana Júlia, por todo amor e confiança que depositam em mim, e em especial, a sobrinha primogênita, Adria, por enaltecer meu perfil profissional e me encher de orgulho, pois já atua como Pedagoga.

Agradeço aos meus ex-professores, José André Francisco Filho, Raimundo Alves de Macedo Sobrinho e Maria Valdinete de Pontes Matias por sempre me impulsionarem em busca do Mestrado.

Agradeço as amigas que a Educação me brindou minha comadre Ericka Geyse Clementino de Oliveira, Elciane de Lima Paulino e Zélia Félix de Souza por me ajudarem a transformar esse sonho em meta possível.

Agradeço aos colegas coordenadores da Secretaria de Educação do município de Guarabira, especificamente, ao amigo Prof Doutor Genes Duarte e as inesquecíveis professoras Gracina Pontes, Edvanda Souto e Adriana Cavalcante.

Agradeço a minha orientadora, Dra. Maria Suely da Costa, pela orientação ímpar, como também por toda paciência e humanidade durante essa etapa. Mais do que uma grande profissional, tornou-se uma inspiração para mim.

Aos meus colegas da turma IX do PROFLETRAS, por cada direcionamento, sorriso, abraço e conhecimentos compartilhados.

Às professoras Josenilda Firmino, Juciele Maurício e Maria José Fabrício que fazem a equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ascendino Toscano de Brito, pelo suporte pedagógico e empatia em todos os momentos.

Às professoras Annyeli dos Santos Lima (História) e Oliva Ruthyelly Vitória Soares de Sena (Língua Portuguesa) pela parceria constante.

Aos meus queridos estudantes do 6º ano, participantes da Intervenção pela recepção da proposta e por acreditarem junto comigo no poder transformador da literatura.

À UEPB e à CAPES, por fazer o mestrado profissional em Letras (Profletras) ser de excelência e ver na pesquisa científica a porta para novos conhecimentos.

Enfim, quero expressar meus agradecimentos a todos que diretamente ou indiretamente, de alguma forma me ajudaram a concluir este trabalho de grande relevância e que marca mais uma etapa da vida acadêmica.

Gratidão!

CABELO

Cabelo, cabeleira
Cabeluda, descabela
Cabelo, cabeleira
Cabeluda, descabelada
Quem disse que cabelo não sente
Quem disse que cabelo
Não gosta de pente
Cabelo quando cresce é tempo
Cabelo embaraçado é vento
Cabelo vem lá de dentro
Cabelo é como pensamento
Quem pensa que cabelo é mato
Quem pensa que cabelo é pasto
Cabelo com orgulho é crina
Cilindros de espessura fina
Cabelo quer ficar prá cima
Laque, fixador, gomalina Cabelo,
cabeleira
Cabeluda, descabelada
Cabelo, cabeleira
Cabeluda, descabelada
Quem quer a força de Sansão
Quem quer a juba de leão
Cabelo pode ser cortado
Cabelo pode ser comprido
Cabelo pode ser trançado
Cabelo pode ser tingido
Aparado ou escovado
Descolorido, descabelado
Cabelo pode ser bonito
Cruzado, seco ou molhado.

Gal Costa (1990)

RESUMO

A leitura de textos literários é um desafio presente na realidade escolar, uma vez que os alunos têm demonstrado pouco interesse pelos textos durante as aulas de Língua Portuguesa. Quando se trata da leitura de obras de autoria negra a complexidade ganha maior amplitude, tendo em vista o desconhecimento sobre a existência dessas obras pelos alunos. Contudo, com o advento da Lei 10.639/03, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental, surge a necessidade de propostas curriculares voltadas ao ensino contemplando a temática étnico-racial. Considerando esta problemática, o objetivo desta pesquisa está em desenvolver competências de leitura do texto literário, na perspectiva do letramento, por meio da literatura infantojuvenil de autoria negra de viés antirracista. A escolha pelo gênero narrativo se deu pela relevância da leitura com o texto literário *A menina dos cabelos de algodão* (2020), de Wynne Carvalho, que pontua aspectos em torno da representatividade negra, da ancestralidade, da identidade étnico-racial, do autoconhecimento, da autoestima, do afeto. Dentro dos preceitos da pesquisa-ação, esta pesquisa apresenta uma proposta de intervenção com base na metodologia da sequência básica de Cosson (2021). O público alvo será formado por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal de Guarabira/PB. O referencial além de teórico também é metodológico, uma vez que apresenta direcionamentos de estudiosos da área, assim colaboram com esta pesquisa os estudos de Almeida (2019), Cosson (2021), Dalvi (2013), Freire (2005), Gancho (2002), Gomes (2003, 2008) Kleiman (1995), Soares (1998, 2004, 2010), Solé (1998), Tfouni (2006), Thiollent (1985), entre outros. Os autores contribuíram significativamente para a construção da pesquisa, proporcionando o desenvolvimento de uma metodologia robusta, garantidora da coleta de dados relevantes e dos resultados. A coleta dos dados se deu de forma sistemática, a partir dos questionários aplicados, um antes e o outro após a intervenção. Os dados analisados demonstram que a proposta tendo como foco a leitura do texto literário infantojuvenil afro-brasileiro foi significativa, contribuiu para o desenvolvimento do letramento literário, assim como para as discussões que se referem às questões pertinentes às relações étnico-raciais. É possível afirmar também que os alunos tiveram a oportunidade de rever o discurso deturpado e naturalizado no vocabulário do senso comum, “cabelo ruim, duro”, desqualificando o cabelo crespo. Como produto final, apresentamos um caderno didático-pedagógico com sugestões de possíveis atividades de leitura e interpretação da narrativa literária de autoria negra na perspectiva do letramento literário e crítico.

Palavras-chave: Ensino. Literatura infantojuvenil. Representatividade negra. Letramento Literário. *A menina dos cabelos de algodão*.

ABSTRACT

Reading literary texts is a challenge present in the school reality, as students have shown little interest in the texts during Portuguese language classes. When it comes to reading works by black authors, the complexity gains greater breadth, considering the lack of awareness among students about the existence of these works. However, with the advent of Law 10.639/03, establishing the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in public and private elementary schools, the need for curricula proposals focused on education that addresses the ethnic-racial theme arises. Considering this issue, the objective of this research is to develop reading skills in literary texts, from a literacy perspective, through anti-racist children's and youth literature authored by black authors. The choice of the narrative genre was due to the relevance of reading the literacy text *The Girl with Cotton Hair* (2020), by Wynne Carvalho, that highlights aspects surrounding black representativity, ancestry, ethnic-racial identity self-knowledge, self-esteem, and affection. Within the precepts of action-research, this study presents an intervention proposal based on the basic sequence methodology by Cosson (2021). The target audience will consist of 6th-grade students from a municipal public school in Guarabira/PB. The reference is not only theoretical but also methodological, as it presents guidelines from scholars in the field; thus, the studies contribute to this research of Almeida (2019), Cosson (2021), Dalvi (2013), Freire (2005), Gancho (2002), Gomes (2003, 2008), Kleiman (1995), Soares (1998, 2004, 2010), Solé (1998), Tfouni (2006), Thiollent (1985), among others. The authors significantly contributed to the construction of the research, providing the development of a robust methodology, ensuring the collection of relevant data and results. The data collection was conducted systematically based on the questionnaires applied, one before and the other after the intervention. The analyzed data demonstrate that the proposal focusing on the reading of Afro-Brazilian children's literary texts was significant, contributed to the development of literary literacy as well as to the discussions concerning issues related to ethnic-racial relations. It can also be affirmed that the students had the opportunity to reconsider the distorted and normalized discourse in the common vocabulary, 'bad, hard hair', disqualifying curly hair. As a final product, we present a didactic-pedagogical notebook with suggestions for possible reading and interpretation activities of literary narratives authored by black writers from the perspective of literary and critical literacy.

Keywords: Teaching. Children's and youth literature. Black representation. Literary Literacy. *A menina dos cabelos de algodão*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cabelo <i>Black Power</i>	59
Figura 2 - Expressão racista no espaço escolar.....	59
Figura 3 - Álbum da família e ancestralidade.....	60
Figura 4 - Construção da autoestima e autoimagem.....	61
Figura 5 - Construção de Identidade Positiva.....	62
Figura 6 - Capa do livro <i>Neguinha, Sim!</i>	71
Figura 7 - Capa do livro <i>Betina</i>	72
Figura 8 - Capa do livro <i>Os mil cabelos de Ritinha</i>	72
Figura 9 - Capa do livro <i>O Mundo Black power de Tayó</i>	72
Figura 10 - Capa do livro <i>Amor de Cabelo</i>	73
Figura 11 - Capa do livro <i>Com qual penteado eu vou?</i>	73
Figura 12 - Capa do livro <i>O cabelo de Lelé</i>	73
Figura 13 - Capa do livro <i>Cabelinho</i>	73
Figura 14 - Caixa de dinâmica (parte externa).....	74
Figura 15 - Caixa de dinâmica (parte interna).....	74
Figura 16 - A obra <i>O cabelo de Lelé</i>	75
Figura 17 - A capa do livro e s escritora Wynne.....	76
Figura 18 - Biografia do ilustrador.....	77
Figura 19 - Cartaz de conscientização.....	81
Figura 20 - Cartaz com ilustrações (Grupo 1).....	82
Figura 21 - Cartaz com ilustrações(Grupo 2).....	82
Figura 22 - Folder de palestra.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Gosto pela leitura.....	66
GRÁFICO 02: Frequência de leitura.....	66
GRÁFICO 03: Motivos para ler.....	67
GRÁFICO 04: Leitura de textos de autoria negra.....	68
GRÁFICO 05: Leitura de textos com personagens negras.....	69
GRÁFICO 06 : Percepção sobre a representação das personagens negras.....	68
GRÁFICO 07: Sobre a participação na experiência de leitura.....	84
GRÁFICO 08: A construção de nova percepção.....	85
GRÁFICO 09: Efeitos da relação leitor e obra literária.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SB - Sequência Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 LEITURA E LETRAMENTO	199
2.1 SOBRE A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO.....	199
2.2 A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	22
2.2.1 Os modos de ler sob os passos da sequência básica	288
3 A LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO NEGRO	33
3.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL.....	33
3.2 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO CONTEXTO SOCIAL, LITERÁRIO E DE ENSINO.....	37
3.3 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL.....	50
3.4 CABELO CRESPO SIM! RACISMO NÃO!.....	53
3.5 CONTEXTUALIZANDO AUTORA E OBRA.....	58
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	63
4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	63
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLA CAMPO E COLABORADORES.....	64
4.3 IDENTIFICANDO O PERFIL DOS LEITORES.....	65
4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: TECENDO LEITURAS EM NARRATIVA AFRO-BRASILEIRA INFANTOJUVENIL.....	70
4.4.1 Etapa - Motivação	70
4.4.2 Etapa – Introdução	76
4.4.3 Etapa – Leitura	77
4.4.4 Etapa – Interpretação	80
4.5 AVALIANDO O PROCESSO INTERVENCIONISTA.....	84
4.6 CADERNO PEDAGÓGICO.....	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	100
APÊNDICES	108

1 INTRODUÇÃO

O entendimento que a leitura é um desafio presente nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é comum entre os estudiosos e professores. E sendo a leitura de textos literários, então, os desafios se tornam maiores. Isso não somente pela necessidade de desenvolver competências de leitura e entendimento crítico, mas também por ser preciso conquistar alunos que, muitas vezes não têm paciência para ler ou leem muito devagar, ainda mais se o texto for longo.

Ao escolher a profissão de professora de Língua Portuguesa, já tinha uma parcela de clareza dos desafios que enfrentaria em relação à formação de leitores de textos literários. Mesmo assim, sempre tive a certeza da minha escolha profissional, e a cada dia tornando-me conhecedora do grau de responsabilidade exigido na colaboração para a construção da cidadania. Em maio de 2023, iniciei o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), buscando capacitação para o meu trabalho na docência do ensino fundamental, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola em que leciono, uma vez que tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos” e a linha de pesquisa “Estudos Literários”. Os componentes cursados no decorrer desta pós-graduação, ampliaram minha visão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, colaborando, assim, tanto na minha atuação docente quanto no desenvolvimento desta pesquisa.

A literatura fomenta uma leitura que não somente possibilita a aquisição de diversos conhecimentos fundamentais para a vida em sociedade, mas também auxilia na formação do sujeito-leitor crítico. Um letramento marcado pelo desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e acesso à cultura. Para Cosson (2021, p. 30), “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.” Partindo dessa premissa, o desenvolvimento da leitura literária deve ser um compromisso de todos os atores educacionais envolvidos nesse processo de letramento, no qual a literatura precisa ser vista como instrumento formativo, justamente porque ela serve “tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2021, p. 20).

É importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento que norteia os currículos, padronizando competências e habilidades

essenciais, orienta que o ensino da Língua Portuguesa deve favorecer ao aluno a sua formação literária e estabelece que a atividade com o texto literário na escola deve ser frequente e contínua. Assim, dentre as suas especificidades, tem-se a orientação para a constante presença da literatura no contexto de ensino.

Segundo Lajolo (2007), uma das funções da escola é a progressiva familiarização dos alunos com os textos, proporcionando-lhes várias fontes de enriquecimento cultural. A citada autora ressalta que um aspecto intrínseco à literatura é o seu caráter social, conduzindo o aprendiz para as práticas em sociedade na construção de sua identidade e da sua formação cidadã. A partir disso, destaca-se a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para a formação de leitores proficientes, de modo que os alunos não apenas decodifiquem textos, mas que adquiram habilidades para compreender e interpretar os gêneros textuais que são utilizados na sociedade. Com relação aos textos literários, o foco está em formar leitores capazes de ler com criticidade, que possam atribuir sentidos ao texto dentro do contexto real de suas vivências.

Sob essa visão de competência leitora, inscrevem-se os preceitos do letramento como o conjunto de práticas sociais nas quais os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita para ampliarem a capacidade de enxergar além do óbvio e compreender as nuances da vida (Kleiman, 1995). Por sua vez, a leitura de textos literários surge como instrumento colaborativo diante dessa sistemática que tende a intensificar o processo de letramento (Cosson, 2021), permitindo aos alunos vivenciarem inúmeras experiências, uma vez que a literatura pode conduzir o leitor a mundos imaginários, mas também pode assumir formas de crítica a realidade social.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa está em desenvolver competências de leitura do texto literário, na perspectiva do letramento, por meio da literatura infantojuvenil de autoria negra de viés antirracista. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: destacar as especificidades da narrativa literária; desenvolver competências leitoras da linguagem literária; promover o conhecimento em torno de questões da história e da cultura afrodescendente; possibilitar uma educação antirracista através da literatura de autoria negra; promover uma percepção de reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural em sala de aula; ofertar práticas metodológicas de leitura do texto literário em sala de aula.

Em função disso, partiremos da hipótese que a leitura de textos da literatura infantojuvenil de autoria negra no Ensino Fundamental possibilita o letramento

literário e crítico, uma vez que leva o leitor a experiências envolventes e significativas, não apenas uma mera decodificação ou um processo mecânico de reconhecimentos de palavras, mas permite contactar vivências inimagináveis de representatividade e enxergar o mundo de maneira ampla, conhecendo e respeitando a diversidade étnico-racial.

Quanto ao interesse pelo recorte do texto com temática em torno da representatividade negra, justifica-se pela possibilidade de trazer aos alunos outra estética para além da dominante, eurocêntrica, branca, que sempre se apresentou como padrão na abordagem social, de modo colaborar diretamente na formação de leitores críticos em relação à diversidade.

Assim, entendemos que é importante envolver leituras com foco na positivação de personagens negras no contexto atual, porque permite que crianças negras se vejam representadas, colabora na desconstrução de estereótipos negativos e racistas associados a população negra, contribui para a promoção da diversidade e socialização, assim como para a descolonização¹ do currículo escolar, possibilitando o enfrentamento a práticas de racismo, o que não é raro de se observar no contexto da escola.

Desse modo, nesta pesquisa, o interesse esteve em realizar a prática da leitura da narrativa literária, proporcionando desenvolver o pensamento crítico, a capacidade linguística, através da linguagem denotativa, e aumento da sensibilidade dos leitores para compreensão de si próprios e do mundo, numa perspectiva letrada pelo viés de uma educação antirracista.

Conforme afirma Gomes (2005, p. 20),

Educação antirracista é aquela que assume o enfrentamento ao racismo como princípio pedagógico, reconhecendo a diversidade étnico-racial como constitutiva da identidade brasileira e promovendo práticas que valorizem a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

Em função desse processo de letramento literário, que pretende difundir o entendimento que o racismo é uma mácula estrutural e histórica, impregnada nas instituições, práticas, discursos e relações sociais, inclusive na escola, desenvolvemos uma proposta de intervenção de leitura do texto literário, organizada em quatro etapas, seguindo a metodologia da sequência básica proposta por

¹ “A opção descolonial busca desobedecer à colonialidade do saber, do poder e do ser, propondo outras maneiras de existir, conhecer e viver que não estejam subordinadas à lógica eurocêntrica e colonial da modernidade.” (Mignolo; Walsh , 2018, p.25).

Cosson (2021), tendo como objeto de leitura a obra *A menina dos cabelos de algodão* (2020), de Wynne Carvalho.

Convém salientar que o público colaborador foi formado por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, inseridos na faixa etária entre 11 a 13 anos de idade, de uma escola pública da rede municipal de Guarabira - PB.

No mesmo sentido, pontuar que o público supracitado está iniciando um novo caminho educacional de leituras e, portanto, foi relevante apresentar a literatura afro-brasileira, neste contexto onde a mediação conscientizadora e a construção de um leitor crítico e reflexivo são objetivos essenciais.

Como fundamentação teórica, contamos com estudos nos campos da literatura, leitura e do letramento literário, a exemplo de Freire (2005), enfatizando sobre a leitura de mundo e a importância de valorizar as vivências dos alunos; Cosson (2021), definindo o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem; Dalvi (2013), descrevendo a necessidade do trabalho com obras literárias integrais, jamais com trechos e a importância dessas obras estarem sempre acessíveis aos estudantes; Gancho (2002), pontuando sobre a importância dos elementos da narrativa; (Kleiman (1995, 2005), caracterizando o letramento como uma atividade complexa que envolve muito mais do que o desenvolvimento de habilidades ou competências; Soares (1998, 2004, 2010), sobre o papel da escola frente ao acesso ao mundo da leitura; Solé (1998), sobre as estratégias de leitura; No campo da temática étnico-racial, buscamos referências voltadas para as questões sobre a representatividade negra, o cabelo afro e o racismo, identidade racial, ancestralidade, a exemplo de Almeida (2019), Gomes (2003, 2008), entre outros. Além dos citados estudos, no percurso desta pesquisa, contamos com apoio de outros estudos que abordam a temática em destaque.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, esta a introdução, em que delineamos brevemente sobre os aspectos temáticos, metodológicos e referências da pesquisa. No segundo capítulo, em função da formação do leitor, discorremos sobre leitura e as concepções do letramento, a importância da leitura literária na escola e as contribuições da sequência básica de Cosson (2021). No terceiro capítulo, tecemos uma discussão acerca da literatura na construção do protagonismo negro, tratamos sobre a Lei 10.639/03, assim também da literatura infantojuvenil de autoria afrodescendente, além de como o cabelo crespo é recepcionado pelos sujeitos, gerando marcas positivas ou negativas da

identidade negra desde a infância; por fim, traçarmos uma breve contextualização sobre a autora Wenny Carvalho e sua obra literária. No quarto capítulo, temos a apresentação da metodologia adotada nesse trabalho, o percurso da pesquisa, o detalhamento da proposta de intervenção para a sala de aula, os dados coletados, a partir do questionário inicial e final, seguidos da análise dos mesmos; também discorreremos sobre o produto educacional parte essencial desse processo, caracterizando-o como instrumento que gera oportunidades de enriquecer o ensino do município e outras instâncias. Constam ainda as considerações finais, as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

2 LEITURA E LETRAMENTO

Neste capítulo, discorreremos sobre as concepções de letramento, destacando a leitura literária como um dos objetivos da escola, e sobre o uso da metodologia da sequência básica estruturada por Cosson (2021), voltada para a leitura de textos literários, de forma otimizar o despertar pelo gosto e prazer da leitura no processo de formação de leitores no ambiente escolar.

2.1 SOBRE A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

O termo letramento vem definir a condição de comportamentos e práticas sociais na área de leitura e de escrita, habilidades que são adquiridas gradativamente a partir do momento em que se entra em contato com os sinais gráficos e se busca compreender e usá-los em seus contextos. Ao passo que a aquisição das habilidades de ler e escrever depende basicamente da relação que se tem pelo contato com a cultura escrita, as práticas de letramento dependem do uso dessas práticas de forma autônoma, independente.

Assim, conceitualmente, segundo Soares (2004, p.72), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” Por sua vez, Kleiman (1995, p.11) caracteriza o letramento como “Um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. Desse modo, conferem ao letramento práticas que pautam a linguagem, enquanto produto cultural e social,

para além da alfabetização, enquanto capacidade prática do conhecimento de ler e escrever, as quais precisam estar atreladas a outras competências.

Conforme destaca Soares (2010, p.45-46),

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um identificador cada vez maior de sujeitos aprende a ler e a escrever, e à proporção que, respetivamente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centralizada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo acontecimento se destaca; não basta aprender a ler e escrever. Os indivíduos se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não fundamentalmente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem capacidade para empregar a leitura e a escrita, para abranger-se com práticas sociais de escrita.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO)² recomenda o uso da expressão “analfabetismo funcional”, visando definir quem sabe apenas ler e escrever, sem conseguir utilizar essas técnicas no dia a dia, não desenvolvendo competência para a leitura e a escrita em atividades rotineiras, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional uma vez ser incapaz diante das exigências de conhecimento aprendizagem do mundo moderno.

Os estudiosos que tratam da aquisição da linguagem garantem que o estudo aprofundado do letramento por parte dos professores facilitaria o desenvolvimento dos alunos nas habilidades da escrita e na assimilação da leitura, proporcionando melhor contextualização daquilo que se estudou, para ser colocado em prática diariamente. Isso considera, pois, que o letramento está relacionado com os usos da leitura e da escrita, na vida em sociedade.

Em seus estudos sobre letramento, Leda Tfouni (2006, p. 21) observa que o letramento:

Não se restringe apenas àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Procuram investigar também as consequências da falta da escrita a nível individual, contudo sempre remetendo ao social mais espaçoso, ou seja, procurando, dentre outras coisas, ver quais aspectos da estrutura social tem relação com os fatos. Uma vez que, a falta tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são aspectos relevantes que operam ao mesmo tempo como razão e consequência de mudanças sociais, culturais e psicológicas, às vezes, radicais.

É, pois, a partir de um processo genuíno e social, que vai além da assimilação dos diferentes tipos de linguagens, de textos, gêneros textuais, que o fenômeno do letramento acontece. Desse modo, é preciso “começar a considerar alfabetização e

² UNESCO Office in Brasília, [UNESCO Institute for Lifelong Learning], UNESCO. Director-General, 1999-2009 (Matsuura, K.) [writer of foreword].

letramento como processos interligados, porém separados quanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento como 'continuum'." (Tfouni, 2006, p. 25. Grifos do autor).

Assim, o contexto da escolarização acompanha o processo de alfabetização, já o letramento sendo esse fenômeno amplo, pautado na continuidade, não é só responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita (Soares, 2010), pois cada área do conhecimento tem suas peculiaridades, as quais só os professores que nela atuam é que conhecem e dominam. Assim é fundamental que os professores ampliem sua visão sobre essa temática e trabalhem de forma interdisciplinar, visto que possibilitará na criação do sentimento de cidadania, em que o indivíduo conhece ou passa a ter acesso a diferentes formas de aprendizagem e também de conhecimentos culturais.

Sobre a prática pedagógica, alguns passos são fundamentais para o desempenho do papel do "professor letrador", conforme destacam Justo e Rubio (2013, p. 14), a partir de Kleiman (1995), tais como:

Investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; planejar ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita, e como o aluno poderá utilizá-la em diferentes contextos; desenvolver no aluno, através da leitura a interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; reconhecimento por parte do professor, implicando assim o conhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento; não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atendo-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagem diferente; avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo; trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar; ativar mais seu intelecto, no ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz, tanto quanto seus educandos; e reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Desse modo, é função do "professor letrador" transformar o aluno alfabetizado em uma pessoa letrada. Para isso, precisa considerar o meio social do aluno e sua bagagem cultural e, paralelamente, elaborar propostas fundamentadas e alinhadas, nas quais a simples motivação para a leitura literária deve despertar o prazer. Assim, o processo de ensino e aprendizagem de leitura na escola não pode ser configurado

como um mundo dissociado, mas ter como objetivo a preparação do sujeito para a realidade na qual se insere.

Kleiman (2005, p.18) aponta que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo – como percepção do real, experiência de vida, compreensão ou significação de algo, tomando por base que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2005, p.11) – visto que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Diante do exposto, podemos dizer que ensinar na perspectiva do letramento significa ir além da formação de conhecer a estrutura de sua língua, mas, sobretudo um usuário consciente, cidadão, de que cada habilidade linguística tem um espaço específico na esfera comunicativa, onde a comunicação é elemento essencial nesse sistema repleto de complexidade.

2.2 A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Enquanto processo de construção de sentido, a leitura encontra-se presente em diversas atividades do cotidiano das pessoas desde o momento em que passam a compreender o mundo ao seu redor. Conforme Freire (2005, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Dessa forma, antes mesmo do contato com os livros, cada pessoa já possui uma leitura prévia adquirida de sua experiência de vida, suas vivências no espaço familiar entre outros, o que deve ser considerado pela escola quando do processo de formar leitores, observando habilidades.

Nesse foco, o desenvolvimento da leitura aparece como um dos objetivos fundamentais da escola, pois, em uma sociedade letrada, a leitura é indispensável, uma vez que a falta desta “provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (Solé, 1998, p. 32). Considerando isso, cabe destacar o que pontua a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, documento atual da Legislação Brasileira, trazendo especificações do campo artístico-literário (Brasil, 2017, p. 513-516):

- Ampliação de repertório e incentivo à capacidade de o aluno eleger seu próprio corpus de leitura;
- Compreensão intertextual das obras, por meio do acionamento de dispositivos de atualização de sentidos;
- Horizontalização das leituras, com seu compartilhamento em redes sociais;
- Valorização da historicidade dos textos e inserção na cadeia de leitura.
- Incentivo às práticas de escrita dos alunos;
- Ampliação da tradição literária: literatura africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea;
- Ênfase na leitura dos clássicos brasileiros e portugueses para percepção dos agudos e complexos processos de elaboração literária.

Conforme orienta a BNCC (2017), o ensino de Língua Portuguesa precisa estar atento à função social da leitura, uma vez que o conhecimento deve proporcionar uma ampliação do universo de experiências do sujeito em formação. Assim como apontam Koch & Elias (2006), a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos baseada na interação autor-texto-leitor e que, embora construída na interação, a produção de sentidos durante a leitura deve ser feita levando-se em consideração a materialidade linguística do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Desse modo, a leitura deve se dar como uma atividade de compreensão e criticidade, cabendo ao leitor desempenhar um papel ativo na construção de significados do texto.

Outro ponto a ser considerado é que leitura e ensino são práticas com fundamentos distintos, especialmente quando pensamos no contexto da literatura na escola, confundir as duas leva a um empobrecimento da experiência leitora. Segundo a pesquisadora Dalvi (2013, p. 67 e 68),

a leitura e a vivência ou experiências literárias (dentro ou fora do espaço e tempo escolares) sejam distintas do ensino (planejado e sistemático) de literatura - de literatura, e não de história da literatura ou tema congênere, embora este (o ensino de literatura) não se dê em separado ou à margem daquelas (a leitura e a vivência ou experiências literárias).

Nessa perspectiva, a experiência leitora vai além do ato de ler um texto, é vivenciar a leitura de forma subjetiva, afetiva, estética e crítica, isto é, a leitura deve tocar o leitor, provocar sentimentos, reflexões e conexões com a vida. Inspirado no pensamento de Dalvi (2013), “ler é viver uma experiência com o texto, é deixar-se afetar por ele.”(Dalvi, 2013, p.28).

Portanto, quando se pretende formar um leitor crítico, capaz de ter domínio sobre sua leitura, primeiramente, faz-se necessário afetar a conscientização do mesmo, de modo que o aluno precisa entender não ser este um simples receptor

das ideias do autor do texto. É preciso mostrar seu papel ativo na atribuição de sentido ao texto lido. Para isso, o professor possui um papel primordial, sobre o qual, destaca Orlandi (2012, p.117):

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

Dessa forma, dada a sua importância para a língua e para a cultura, torna-se relevante compreendermos que a leitura literária, quando coerentemente trabalhada na escola, pode contribuir, de forma significativa, para a formação do sujeito-leitor, pois, através dos textos literários, o leitor tem a oportunidade de refletir sobre o lugar que ocupa na sociedade, além de ampliar simultaneamente seu conhecimento cultural. Sobre essa importância da leitura do texto literário, Zilberman (2008, p.18) afirma:

Que a leitura é relevante, todos sabemos: a leitura auxilia a pessoa a se distribuir no mundo, a entender sobre a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas inerentes percepções. Porém a leitura da Literatura é ainda mais relevante: ela coopera para o fortalecimento do imaginário de um indivíduo, e é com a imaginação e reflexão que solucionamos a dificuldade.

Conforme exposto, o contato com os textos literários amplia os conhecimentos dos alunos a respeito da diversidade social e cultural. Essa vivência de compreensão do que está sendo lido é uma tarefa essencial para a efetivação do letramento. Segundo aponta Rojo (2009, p. 98),

[...] o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Desse modo, pode-se evidenciar o grau de importância da leitura literária para um leitor em processo de letramento. Nesse sentido, é missão da escola desenvolver um trabalho com textos literários despertando o prazer pela leitura e também encaminhando o educando a adquirir conhecimentos de outros mundos, de situações que ajudam a compreender-se e compreender o outro. Assim como afirma Lajolo (2001, p. 44), “a literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem”.

É importante salientar que alguns estudiosos fazem críticas quanto à forma em que o trabalho com o texto literário na escola está sendo conduzido, consideram que esse trabalho não favorece o letramento literário, porque unicamente utiliza o texto como pretexto para extração de informações e aspectos gramaticais.

Candido (1995) destaca que a literatura é um direito tão importante que se iguala às necessidades mais básicas de um ser humano, tendo um papel humanizador; isso porque ela atua na formação dos sujeitos, satisfazendo à necessidade universal da fantasia, ao mesmo tempo em que contribui para a formação da personalidade. Sendo assim, em nenhum momento das aulas voltadas para os estudos literários, o texto deveria ser utilizado como pretexto.

O crítico Todorov (2012) também destaca papel humanizador da literatura ao refletir sobre o mundo e sobre nossa construção psicossocial, caracterizando-se em uma importante ferramenta na busca da compreensão da experiência humana:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cerca, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário (Todorov, 2012, p. 76-77).

Assim, por considerar que a literatura é uma forma de interação com os outros, Todorov defende o fato desta enriquecer a vida humana, portanto, deve ser ensinada de forma a valorizar o seu sentido e não apenas a sua forma estrutural.

Quanto à leitura literária na escola, Soares (2005, p.33) afirma:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária, a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição, a leitura que situações de vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Esse teor democrático de acesso à diversidade de leituras pressupõe a leitura dos textos literários, cuja leitura emociona, diverte e gera a reflexão sobre situações da vida. Em função disso, no que tange o trabalho com o texto literário, é fundamental a mediação do professor no sentido dos alunos terem a oportunidade de estabelecer

relações entre os textos literários e suas práticas sociais, uma vez que o texto literário representa aspectos característicos de uma sociedade.

A propósito do ensino com o texto literário, Lajolo (1991) pontua que muitos professores fazem um mau uso do texto literário, uma vez que usam apenas fragmentos dos textos ou ainda usam o texto literário para classificar e definir categorias. Esse tratamento dado ao texto literário, de forma geral, distancia o aluno da literatura, não permite que o aluno se aproprie de forma autônoma das obras literárias. Quanto ao uso, Cosson (2021) tem verificado que os textos literários ficam cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou são substituídos por outros gêneros que possuem entendimento mais simplificado, pois, na visão de muitos professores, contribuem de forma mais eficaz para o ensino da língua padrão e a formação de leitores. A respeito do ensino de literatura, destaca:

[...] predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, frequentemente feito a partir de textos inacabados, e as atividades extraclasse, formadas de resumos dos textos, fichas de leitura e discussões em sala de aula, cujo escopo maior é recontar a história lida ou descrever o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que afigura-se de modo paradoxal o título de especial, não incide puramente na leitura do livro, sem nenhum modo de resposta do educando ao texto lido, além da troca com o colega, depois de algum momento para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a capacidade criadora ou podar o deleite da leitura, são no geral voltadas para a identidade ou classificação de elementos, servindo de simples ratificação da leitura feita (Cosson, 2021, p. 22).

As práticas supracitadas apresentam dificuldades reais do contexto escolar, embora não se restringem ao trabalho com texto literário, pois permeiam as diversas formas de contato dos alunos com todos os tipos de textos. Contudo, no que diz respeito ao livro didático de português, geralmente apresenta fragmentos de textos literários, muitas das vezes, utilizados como suporte para abordagem de conteúdos gramaticais.

Assim, Cosson (2021) chama a atenção para o fato de estarmos vivenciando uma espécie de falência do ensino da literatura. Em função disso, observa ser preciso mudar o rumo do ensino para que se possa cumprir o papel humanizador da literatura. Para isso, o autor traz a proposta de ressignificar o trabalho de leitura literária através do letramento literário, o qual propõe à escola uma experiência diferenciada com a literatura. De acordo com Cosson (2021, p. 120), o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é formar um leitor “capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar

para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores”.

Dentre os vários tipos de letramentos possíveis (científico, acadêmico, digital, linguístico, matemático, literário, entre outros), correspondendo ao conjunto de práticas sociais de uso da leitura e escrita, o letramento literário envolve o processo de apropriação da literatura como linguagem. Desse modo, o letramento literário tem características específicas em relação aos outros tipos de letramento, por isso precisa da escola e de seus atores para se desenvolver integralmente.

Evidencia-se que o letramento literário vai além das competências de leitura e escrita, formam leitores que conseguem entender o sentido do mundo através dos textos literários. Isso porque “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2021, p.12).

Sendo assim, a simples decodificação fluente do aluno de um texto literário, não garante o letramento literário em sua essência, pois se trata de um fenômeno complexo e sistematizado. Realizar letramento literário é apropriar-se dos sentidos do texto, e isso não se consegue apenas determinando que o aluno leia um texto narrativo ou poético, simplesmente por ler. Há de se observar que a leitura precisa colaborar diretamente nas relações humanas. Desse modo,

Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (Cosson, 2021, p. 40).

Diante dessa sistemática, faz-se necessário os “professores” escolher metodologias assertivas visando ajudar o aluno a desvendar os segredos e sentidos do texto literário, explorando suas potencialidades, conduzindo a leitura literária para a verdadeira construção de sentidos, sentidos esses extraídos do texto, mas que ao mesmo tempo encontram uma conexão com o mundo do aluno/leitor.

Portanto, o desenvolvimento do letramento literário, no contexto escolar, efetiva-se na busca por minimizar as dificuldades de leitura do texto literário, em função de uma experiência significativa para o aluno. Para isso, requer criar “possibilidade concreta de ressignificar a leitura literária na escola, aproximando o leitor de sua historicidade, cultura, através da apropriação da literatura enquanto

construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2021, p. 67). Sendo assim, a literatura deve ser ensinada na escola através do processo de letramento literário, que entende a literatura como prática social, como maneira de ampliar o repertório cultural do aluno.

É este, portanto, um processo de “apropriação” através do texto literário, que se efetiva como um fenômeno dinâmico, porque o processo de produção de sentidos de um texto são resultados de compartilhamentos e visões do mundo, ou seja, não tem fim. Desse modo,

O processo de apropriação da leitura implica na troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (Cosson, 2021, p.27).

Considerando que mesmo texto terá múltiplos significados, pois dependerá das memórias de seu leitor, a mesma leitura pode gerar diversas possibilidades de interpretação que podem acontecer, por exemplo, num círculo de leitura, fazendo desse processo algo singular e prazeroso. Com efeito, a leitura do texto literário através do processo de letramento literário não é qualquer leitura, trata-se de uma leitura responsiva, que compreende o ato de ler associado diretamente a uma resposta, consolidando na prática interpretativa (Cosson, 2021).

Nessa lógica, realizar o letramento literário requer o uso de uma metodologia inclusiva que dê continuidade ao processo de descobertas sobre o texto, numa junção de atividades direcionadas e mediadas pelo professor, tornando o trabalho mais amplo e mais interessante.

2.2.1 Os modos de ler sob os passos da sequência básica

Se por um lado, no projeto previsto pela Base Nacional Comum Curricular, a metodologia de ensino com o texto literário deve promover a formação do leitor fruidor, tendo por base os sinais socioemocionais presentes no diálogo e na empatia, por outro, a importância da leitura de obras literárias se destaca nos benefícios que ela pode proporcionar tanto na compreensão textual, na expressão oral e escrita, na criatividade quanto na capacidade de refletir. Competências essas que demandam um direcionamento metodológico.

Em função disso, usaremos nesta pesquisa a sequência básica (SB), metodologia de ensino, desenvolvida por Cosson (2021), que contempla a leitura

literária. A referida sequência é estruturada em torno de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa, a *Motivação*, visa levar o leitor a fazer antecipações da obra que será trabalhada. Este momento pode ser considerado o mais importante do processo, pois sendo adequadamente trabalhado despertará o prazer e o interesse para a leitura. Em relação a essa primeira etapa da SB, Cosson (2021, p. 54) afirma:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário indicou que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação

Conforme exposto, tem-se a orientação de que o leitor precisa se sentir antecipadamente motivado para ler uma obra literária, pois só assim terá mais fluência em sua totalidade interpretativa. Para tanto, importa ao professor firmar um objetivo para a abordagem do texto literário. Sobre a importância da definição de um objetivo para a leitura, Isabel Solé (1998, p 22), em seu livro “Estratégias de leitura”, destaca:

[...] sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. [...] a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo.

Solé (1998) exprime ainda que a percepção do objetivo da leitura vai interferir diretamente em todas as etapas, não exclusivamente, na etapa inicial de incentivo, motivação a leitura, mas vai acompanhar todo processo, causando efeito inclusive na etapa final da interpretação.

Para Cosson, o objetivo também é significativo no processo. No artigo *Literatura: modos de ler na escola* (2011), entendendo a experiência literária como um dos saberes da vida, interligados nas vivências diárias, Cosson registra modos de ler a partir de objetivos prévios, que podem selecionar um ou outro aspecto a ser explorado. Sendo assim, é possível observar que não existe um único modo de ler, mas vários. Conforme o citado autor, esse processo dinâmico de leitura deve passar por três fases: a pré-leitura, que são as antecipações, motivações que preparam o leitor para entrar em contato com o texto; a leitura efetiva, que possibilita a

decifração e o entendimento; e a interpretação, que propõe a incorporação do lido à vida.

Dentro desse processo, é importante destacar que “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (Cosson, 2021, p.56). Assim, é comum que a motivação desempenhe uma influência sobre as expectativas do leitor, porém ela não tem o poder de ocasionar sua leitura. Por isso o professor precisa analisar bem, sistematicamente interferir e se houver necessidade replanejar a sua própria aplicação da motivação, caso observe que não está atingindo seu objetivo e prejudicando o letramento literário.

A etapa da motivação trata-se, portanto, de uma etapa determinante no processo que visa o letramento literário, devendo esta propiciar sempre a receptividade por parte do estudante. Em função disso, é essencial que seja planejada observando o público alvo e lançando mãos de atividades lúdicas envolventes.

A segunda etapa da sequência básica é a *Introdução*. O foco neste momento está em apresentar para os alunos dados referentes ao autor e à obra a ser lida. Contudo, ainda que seja aparentemente algo fácil de fazer, Cosson (2021, p. 60) aponta algumas recomendações:

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. O outro cuidado (está) na apresentação da obra [...] Quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha.

Essas orientações são importantes para que o processo ocorra de forma adequada, considerando ser necessária uma preparação dos alunos para receberem o texto a ser lido. Dalvi (2013, p. 82) afirma que “para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história.” Com efeito, é preciso que o professor tenha previamente conhecido e organizado tais dados, de modo oportunizar aos alunos significativas informações que auxiliarão na etapa seguinte da sequência.

A terceira etapa é a da *Leitura*. Nesse momento, o destaque está no acompanhamento da leitura. Segundo Cosson (2021. p. 62),

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim

acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

Nessa etapa, faz-se necessário ser ainda mais acompanhada pelo professor, observando pontualmente se o aluno está realizando a leitura ou não, se apresenta dificuldade no processo de leitura, se precisa de uma mediação maior, porque nesse momento o aluno precisa entrar no mundo da leitura literária, descobrir novos horizontes, adquirir uma percepção de mundo que não havia tido antes das leituras. Em função disso, Cosson (2021, p.64) orienta que:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajuda-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade.

A quarta etapa, é da *Interpretação*, tendo por foco os resultados alcançados pelo leitor, possibilita observar se as etapas que a antecederam foram exitosas. “[...] a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2021, p. 64).

São várias as concepções relacionadas à interpretação de textos literários, o que faz dessa etapa um pouco mais complexa, sobre a qual Cosson observa (2021, p.64):

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossível de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários.

Contudo, o autor esclarece que essa complexidade não deve ser vista como empecilho ou desencorajamento frente à tarefa. Assim, se propõe trabalhá-la em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento seria um momento mais individual de decifração e apreensão do texto pelo leitor. Definido da seguinte forma: “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Cosson 2021, p.65).

Por sua vez, o segundo momento, o externo, ocorre quando a interpretação deixa de ser meramente individual e passa a ser coletiva. Isso ocorre quando os

alunos compartilham uns com os outros suas experiências. Segundo Cosson (2021, p. 66):

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Nesse processo, há alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas: nas turmas mais infantis pode-se pedir que façam um desenho da cena que mais lhes chamou atenção; já nas turmas mais avançadas pode-se sugerir que façam um ensaio para o jornal da escola, escolher uma música que combina com alguma personagem; e em turmas mais extrovertidas, desinibidas pode-se até realizar uma dramatização, isto é, a interpretação pode ser exposta de forma contextualizada e pelo viés da criatividade.

Enfim, a prática leitora de textos literários, para a ampliação de conhecimentos e compreensão do mundo, possibilita a sinergia do pensamento, amplia a visão da realidade e até cria uma realidade nova. Para isso, no contexto de ensino, requer que se faça uso de uma metodologia estruturada.

Neste caso, usaremos da sequência básica, pois apresenta uma estruturação articulada através da qual os alunos têm a oportunidade de desenvolver a criticidade, promovendo percepções e identificando o seu papel enquanto cidadão na sociedade, a partir da leitura literária permeada de saberes culturais.

3 A LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO NEGRO

Neste capítulo, traçamos um breve levantamento histórico acerca da literatura infantojuvenil e do protagonismo negro na sociedade e na literatura, as definições do tema no que se refere à representação do negro a partir do aspecto político, das relações socioculturais, das organizações de espaço, além de seu vínculo com a sociedade e, sobretudo, a educação literária.

3.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Tecer um conceito em relação à identidade étnico-racial no Brasil é algo complexo, tendo em vista, sermos a mistura de diversos grupos étnicos e raciais, incluindo negros, brancos, índios, asiáticos e mestiços. Assim, somos um reflexo da nossa história e cultura, paralelamente um reflexo das desigualdades presentes na sociedade.

Vale ressaltar nessa abordagem que a questão da identidade étnico-racial está ligada estreitamente as questões de cunho social, como a desigualdade racial, a pobreza e a exclusão social, estas desencadeando entre a população negra os baixos índices de escolaridade, o desemprego, a miséria, a fome, as prisões entre outros. Portanto, diante desse panorama, refletir a pauta da identidade étnico-racial em nossa sociedade, em sua totalidade, não é nada simples, levando em conta, que o ser negro no país transcorre também pela questão das estruturas e construções racistas.

Inicialmente, visando maior compreensão e reflexão temática, é preciso diferenciar o racismo das categorias associadas como, por exemplo, o preconceito e a discriminação. Almeida (2019, p.32) define o racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos. A partir dessa definição, dois pontos merecem maior destaque: o racismo tem materialidade por meio de práticas, contudo estas podem ocorrer inconscientemente, ou seja, de forma não intencional, assim fica evidente que não se trata da intenção do discurso, mas das consequências que causa.

É fato que a ignorância de quem comete uma prática discriminatória não o isenta de suas consequências, muito menos centrar a visão do problema nos

indivíduos ou nas instituições que os formam seja suficiente. É neste sentido que Almeida (2019, p.36), ao apresentar a concepção estrutural do racismo, destaca:

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. [...] Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido.

Conforme dito acima, as instituições materializam o racismo estrutural, não diferente, da instituição escola, enquanto espaço de socialização, formação de subjetividades e saberes, pode atuar como agente reprodutor das desigualdades raciais, pois se encontra inserida nesta estrutura social historicamente marcada pelo racismo, muitas vezes naturalizando práticas discriminatórias, ainda que de forma inconsciente.

Entretanto, não se pode deixar de destacar que a manutenção do racismo estrutural ocorre de forma efetiva nas escolas brasileiras, desde seu currículo eurocentrado, que valoriza prioritariamente os conhecimentos, culturas e histórias de origem europeia, relegando a segundo plano ou invisibilizando a contribuição dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Nesse diálogo horizontal e afirmativo, temos Gomes (2009), "o currículo escolar brasileiro é eurocêntrico, pois valoriza prioritariamente a cultura, a história e a ciência europeias, enquanto marginaliza ou omite o conhecimento produzido por africanos, indígenas e seus descendentes." (Gomes, 2009, p.47).

Portanto, ao deixar de oferecer um currículo inclusivo³, inserindo vozes historicamente silenciadas, o racismo se materializa com mais intensidade na escola pelo viés discriminatório. Dessa forma, ser negro na sociedade brasileira, requer muita resistência em nome do empoderamento. É importante considerar que, conforme pontua Bento (2012, p. 99),

O empoderamento do ser negro em uma sociedade em que essa categoria surge integrada à pobreza, inferioridade, inaptidão, feiura, anacronismo cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e das negras um grande enfrentamento.

Portanto, visando ampliação no que tange o conceito de empoderamento, conforme Cabral (2003), "empoderar-se é apropriar-se da capacidade de fazer

³ "Um currículo inclusivo deve assegurar o direito à diferença e à igualdade, garantindo a todos os estudantes condições de participação, aprendizagem e pertencimento no ambiente escolar." (Mantoan, 2006, p.34).

escolhas e transformá-las em ações efetivas, é tornar-se sujeito da própria história.” (Cabral, 2003, p. 19).

Assim, tem-se em conta que estas condições, acima citadas, influenciam diametralmente na composição identitária do negro. A respeito da resistência, Munanga (2004) espelha isso ao registrar o termo agrupado à definição de laços fraternos, no qual a sua concepção seria procedente de processos solidários e de convivência:

[...] resultante da coragem e esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade através da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se abdicavam a viver sob o regime da sujeição à escravidão e formavam ações de rebeldia e de luta contra essa sistematização (Munanga, 2004, p.72).

Essas percepções de associação e laços contribuem para o surgimento de uma percepção de quilombo formado como grupo particular, uma comunidade unida por um passado em comum, em que se lutou contra abusos em prol de liberdade e equidade. Ou seja, os negros são atualmente e parte da diáspora africana⁴, que permitiu enxergarmos sua história nos livros acerca do caminho dos negros no Brasil. Entretanto, a história dos quilombos não ficou somente no passado e nos livros de história, mas se conserva viva com os grupos, comunidades e seus descendentes, que estão espalhados pelo país.

No livro, *Significado do protesto negro* Florestan Fernandes (1989) destaca que “os negros são os testemunhos vivos da persistência de um colonialismo destrutivo, disfarçado com habilidade e soterrado por uma opressão inacreditável.” (Fernandes, 1989, p.7). Nesse sentido, pode-se afirmar que a realidade histórica, ainda apresenta complexidades, no que tange os dilemas enfrentados pela população negra, principalmente quando se fala em democracia e nega-se a existência de barreiras raciais.

Além do mais, Fernandes (1989) afirma que “Existem barreiras sociais e, ao lado delas barreiras raciais na luta pela conquista de ‘um lugar ao sol’ e da ‘condição de gente’” (Fernandes, 1989, p. 22). Assim, essas barreiras se manifestam de várias formas e são muito fortes na sociedade, gerando discriminação, preconceito, racismo, segregação entre outros. Nesse sentido, as comunidades negra,

⁴ Esse acontecimento histórico e social determinado pela imigração forçada de pessoas do continente africano para regiões distintas do mundo. Cláudia Mortari observa que o desenvolvimento da diáspora permeou transformações densas nos relacionamentos entre os sujeitos, não sendo somente analisada como decorrência de uma imigração, porém também um procedimento de redefinição e identificação identitária, que viabilizou a formação de novos meios de identidade (Mortari, 2015).

afrodescendentes devem ter a consciência clara de que sua emancipação coletiva na atualidade, acontecerá quando a luta pela equidade racial, for superior ao silêncio, a omissão, por insegurança de se piorar os fatos existentes.

Desse modo, não restam dúvidas que a herança africana, sinônimo de resistência e luta, deve sempre influenciar o jeito de ser do povo brasileiro, a partir de uma herança de traços positivos, de identidade e pertencimento. De acordo com Godoy (1999, p.79), no artigo “Identidade Crioulizada”, a (re)construção de um novo homem requer:

Olhar a si é tornar conhecimento da sua formação de identificação e de que a identidade é o produto de diversas origens (...) as origens são apenas o início de uma longa formação de trocas entre outros (...) olhar a si é, então olhar ao ser do outro e ter a percepção (desta mesma) e particular no processo em cada um. Cada um é, além disso, o outro, múltiplo e cada múltiplo, por conseguinte, todos. Quando se detém isso, acontece uma abertura para o outro e, portanto, para si próprio.

O entendimento de “olhar a si” como instituída em sua construção de identificação pode, eventualmente, provocar alguns julgamentos acerca de sua excessiva evidência no cultural e imprevisão dos aspectos materiais. No que concerne a isso, Joan Scott compromete-se em encadear as extensões materiais da vivência com o discurso. Portanto, Scott (1998, p. 319) observa que:

Abordar a manifestação de uma nova identidade como um acontecimento discursivo não é introduzir uma nova forma de determinismo linguístico, nem é coibir sujeitos de serem atuantes. É recusar um isolamento entre 'vivência' e linguagem e perseverar na qualidade produtiva do discurso.

Considerando isso, a questão da identidade étnico-racial no Brasil, pode-se dizer que está marcada por processos coloniais, expressos pela escravidão. O sistema escravocrata deixou um legado degradante na sociedade brasileira, na forma de racismo, preconceito e discriminação, atrelado simultaneamente ao mito da democracia racial.

Na atualidade, mesmo com o acesso à educação, o negro ainda sofre os reflexos desse período em que seus direitos e identidade eram negados. A questão da identidade étnico-racial é furtada em parte, devido o racismo, que por exemplo, ainda causa evasões escolares, ocasionando sistematicamente no aumento das desigualdades sociais existentes.

Contudo, é nos espaços educacionais que se acredita poder desmistificar a visão negativa relacionada ao processo histórico do negro, mas também conhecer as suas lutas, sua cultura, suas crenças, valorizando sua história para transformação

e reconstrução da sua identidade, conforme estabelece a Lei de n. 10.639/2003.

3.2 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO CONTEXTO SOCIAL, LITERÁRIO E DE ENSINO

A realidade da população negra no Brasil diz muito acerca de seu contexto, enquanto reflexo ideológico da época colonial até os dias atuais, abrangendo o dia a dia em suas mais diversas áreas. A dinâmica de uma sociedade escravista se perpetua e se submerge em práticas racistas até hoje. É fato que, no Brasil pós-abolição, o acesso ao trabalho na forma de produção capitalista não foi feito em equidade para o povo negro. Ao contrário disso, o que aconteceu foi a ressignificação de táticas racistas que, historicamente, restringem, negam, invisibilizam, impedem e conservam a inacessibilidade de muitos aos direitos assegurados na Constituição Federal. De forma que o racismo tem estado presente nos mais diversos espaços sociais brasileiros, aplicando-se de modo particular, institucional e estrutural em diversas áreas da vida social.

Dessa forma, tratar sobre a representação do negro, historicamente e culturalmente sob uma nova ótica no contexto de ensino, tal como orienta a Lei 10.639/03, é um fazer necessário. A educação pode intervir na visão que se tem sobre a cultura afrodescendente, afastando a relação da figura negro/escravo, de modo desconstruir estereótipos relacionados aos negros, fazendo com que os alunos reconheçam o valor da cultura e identidade negra.

Em contexto de ensino, a temática da diversidade étnico-racial deve propiciar ao aluno além de uma reflexão sobre os fatos historicamente registrados, uma mudança de pensamento sobre o seu papel social, de modo compreender e validar as questões culturais de representatividade positiva do negro. Embora trazer tais questões para a sala de aula se configure como algo laborioso, pelas razões já elencadas aqui neste trabalho, como resistência do educando à leitura e lacunas no desenvolvimento do professor quanto à temática, entre outros, não devemos nos furtar de incluir no contexto de ensino leituras com foco no protagonismo negro.

Um dos caminhos para isso é o da literatura de autoria negra, considerando-se inscrever-se como um modo de resistência, pelo caráter antirracista, contra todo um escarcéu que se elevou nas épocas sombrias acerca da representação do negro. Segundo Cuti (2010, p. 13),

Certa mordação em volta da pauta racial brasileira vem sendo dilacerada por seguidas gerações, porém sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, da força, e a literatura é das suas linhas de força que mais proporciona resistência, uma vez que quando vibra, ainda harmoniza aos autores brancos aos às ilusões de hierarquias congênitas para continuar nutrido, com seu veneno, imaginário coletivo de todos os que dela se nutrem direta ou indiretamente. A literatura, porquanto, necessita de forte contraveneno contra o racismo nela radicado. Os autores nacionais, sobretudo os negro-brasileiros, lançaram-se a esse comprometimento, não por ouvir dizer, todavia por sentir, por terem vivenciado a discriminação em sua prática.

Conforme registra Cuti, a literatura sempre colaborou para que o imaginário do seu leitor fosse sempre nutrido com o racismo. É só analisarmos como os personagens negros foram versados no percurso da nossa história literária, sempre sobrecarregados de estereótipos e padronizações, sendo exibidos como seres improdutivos de linguagem e humanidade. Assim, nada mais significativo que seja feita através da literatura a dissipação desse imaginário. Daí a relevância de o/a autor/a negro/a assumir seu espaço e lugar de fala, antes inteiramente dominado pelo autor branco, dando voz e protagonismo ao negro.

Sendo assim, é de extrema importância não só a presença de produções literárias de autoria negra nos espaços escolares, mas ainda que haja uma metodologia de formação de leitores dessa literatura, visando à quebra da “mordação em torno de pauta racial afro-brasileira”, conforme pontua Cuti. Essa construção de leitores da literatura negra⁵ se faz imprescindível, observando o que destacam Paulino e Cosson (2009, p. 26),

Os livros, como os eventos, jamais discorrem por si mesmos. O que os fazem falar são as construções de interpretação que empregamos, e grande parte deles são estudados na escola. Posteriormente, a leitura literária que a escola vislumbra processar aponta mais que o entretenimento que a leitura de fruição oportuniza. No espaço escolar, a literatura é um *locus* de conhecimento e formação e, para que efetivo como tal, permite ser explorada de forma apropriada. A escola necessita fazer essa exploração.

Cabe à escola a função de desenvolver a formação de leitores. Este é, pois, o ambiente onde o educando, muitas vezes, tem sua primeira relação com o texto literário. Assim, essa formação deve abarcar a leitura de diversos gêneros literários com temáticas diversas, dentre as quais destacamos, nesse estudo, os textos de

⁵ Literatura negra é aquela que tem como ponto de partida a vivência do negro, sua visão de mundo e seus referenciais culturais próprios. É uma literatura que fala de dentro, e não de fora, da experiência afro-brasileira.”(Lopoes, 2011, p.25).

autoria negra com representação do negro. Sobre essa literatura, Wesley Correia (2020, p.8), registra:

Deve-se analisar, a rigor, a potencialidade didático-pedagógica das literaturas negras para a asseveração de uma educação antirracista, o que implica dizer a princípio, não perder de vista a função decisiva que elas exercem no desenvolvimento de novos públicos. Estes, por conseguinte, asseguram àquelas o óleo imprescindível para que a roda da engrenagem continue girando e do mesmo modo o processo se dá como que de fato retroalimentar, pois os interlocutores neles abrangidos percebem que o ponto de importância para o qual concentram está diretamente coadunado à sustentação desta robusta rede periódica de rubrica identitária [...] (Correia, 2020, p. 8).

Essa composição antirracista que se pode abranger mediante a educação de literatura afro-brasileira na escola é de suma importância, haja vista que se forma um público que, já no começo de sua vida leitora, passa a ter uma relação com esse panorama literário. Assim, forma-se um público leitor conhecedor da relevância de se debater pautas étnico-raciais através da literatura e que assegurará que esse assunto não seja mais banido desse ambiente cultural.

Correia (2020, p.97) ainda discute que:

Na proporção em que vozes periféricas se fazem ouvir por meio do texto, em que indivíduos considerados à margem se inscrevem, psíquica e socialmente, nas páginas dos livros seja para delatar, contestar, declarar interferir, recordar, evocar as divindades e a entrada ancestral da existência, seja para propagar repertórios culturais intrínsecos, na proporção em que esta decisiva enunciação racial de embasamento endógena quase destruída da tradição escrita brasileira - passa a se garantir entre leitoras e leitores, liga-se um horizonte para a problematização e conseqüente uma reconfiguração de algumas configurações que povoam a consciência literária nacional.

Com efeito, é indispensável a presença da literatura negra no ambiente escolar, favorecendo o debate responsável, capaz de romper com injustiças perpetradas ao negro e internalizadas no leitor fruto de uma memória literária eurocêntrica.

Denegar a humanidade de personagens negros sempre foi uma experiência comum nas obras literárias brasileiras, decorrência de uma sociedade escravocrata que analisava o negro como mercadoria, quase sempre invisíveis e quando alguém lhe dava visibilidade literária, tal diferenciação mostra-se imbuída de estereótipos. A literatura negra, de acordo com Cuti (2010), é aquela produzida por autoras e autores negros e/ou descendentes de indivíduos negros. A literatura negra nos apresenta obras com assuntos associados às pautas étnicas. Dessa maneira, a obra deve trazer a ótica e percepção dessas pessoas.

Sobre essa representação, Conceição Evaristo (2017, p. 20) reflete:

Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra, muitas vezes, são apresentadas a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundos dos povos africanos e da inserção/ exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados para literatura brasileira, em geral.

A proposta é dar notoriedade literária ao afrodescendente, e esta notoriedade tenta remover o preconceito com o qual o negro foi exibido ao leitor brasileiro. Assim, se antes a mulher negra fora representada por uma personagem em que a sexualização sempre estava exteriorizada, na literatura negra, ela é concebida como mãe de família, respeitável e virtuosa, sob nova representação identitária.

Segundo observa Dalcastagnè (2005, p. 99),

[...] há meios de salvaguarda de preconceito na sociedade brasileira, e uma das estruturas dessa preservação é exatamente a legitimação do racismo na essência das falas artísticas. De tal modo o preconceito pode permanecer sendo relacionando porquanto a sociedade se nutre preconceituosa e ela se sustenta porque observa seus preconceitos se “ratificarem” todos os dias nas diversas representações sociais.

Portanto, essas causas de preconceitos, ratificadas no cotidiano, precisam ser quebradas, pois só assim se terá a ruptura do racismo, a exemplo da nossa cultura literária, na qual surge a literatura afro-brasileira, cuja representação do negro inicialmente era estereotipada. Conforme observa Cuti (2010, p. 16):

Nesse contexto, os descendentes de escravizados são empregados como assunto literário predominantemente pela perspectiva do preconceito e da comiseração. Assim, a escravização havia ‘coisificado’ os africanos e sua descendência. A literatura, como espelho e reforço dos vínculos tanto sociais quanto de poder, operará na mesma definição ao diferenciar as personagens negras, denegar-lhe complexidade e, assim sendo, humanidade.

Podemos visualizar a respeito de tal afirmativa a partir da leitura de Dalcastagnè (2005, p. 13) acerca do conto “o negro e as cercanias do negro” de Aroldo Maranhão (2001).

Mais uma vez, o homem negro não se faz o negro personagem, porém somente objeto em cena. Novamente ele é o corpo desprezível que a mulher branca, em sua irracionalidade, anseia. O narrador em terceira pessoa procura se aproximar do que seria o ponto de vista de sua personagem [...] se na véspera houvesse alguém imaginado semelhante representação, afastaria como se rechaçam disparates, ela! Ali! A haver-se com um negro! Aqueles bafos! O suor tudo rodeava porque a brisa interrompera, o mormaço, aumentava o fartum, fartum dos que destilam

merda pelos sovacos. O olhar do negro bolinavalhe os peitos. Ela sentia deslizar gogos pelas coxas. “Em ocasião nenhuma o negro temeu malogro, pois sua ascendência atribuía-se.”

Nesse excerto, Dalcastagné (2005) nos exhibe, além do modo grosseiro, a estereotipia com a qual o negro é referenciado. O padrão de sexualização conferido ao homem negro, sempre em prontidão para o sexo, coisificado, sendo objeto sexual da mulher branca. Ao emudecer e invisibilizar o negro, calam-se múltiplas expectativas sociais distintas daqueles que sempre agregaram ao universo literário. Isso passa pela validade de quem fala, há um interdito social que desprestigia esse grupo social de desempenhar seu lugar de fala, um espaço assumido por outro que se autodeclarou representante daquele. Dentro de uma organização social racista eurocêntrica, o negro sempre foi reprimido, sempre lhe colocaram a “máscara de ferro” ferramenta com a qual se puniam os africanos escravizados, encobrimdo-lhe a palavra.

Considerando a condição de comunicação e interação, Grada Kilomba (2010, p. 172) observa,

A ação de falar é como uma transação entre quem fala e quem ouve, ou seja, entre os indivíduos que falam e seus/suas ouvintes (Castro Varela & Dhawan, 2003). Ouvir é, nessa configuração, a ação de autorização em comando à/ao falante. Alguém pode falar (apenas) quando sua voz é ouvida. Nesta lógica, aqueles (as) que são ouvidos (as) são, além disso, aqueles (as) que “pertencem”. E aqueles (as) que não são ouvidos (as), tornam-se aqueles (as) que “não pertencem”. A máscara recria este diagrama de silenciamento, ela domina a probabilidade de que colonizados (as) possam um dia ser ouvidos (as) e, portanto, possam pertencer.

Ao ser ouvido, o negro deixaria de ser objeto, assumindo seu verdadeiro lugar que é de sujeito crítico na sociedade. Assim, nessa vereda de silenciamento e invisibilidade da pessoa negra, o dialógico é um caminho que atemoriza a classe dominante e sobretudo, uma ferramenta geradora de equidade, tendo em vista o negro sempre ter sido colocado à margem. As expressões do negro podem difundir-se a hegemonia da cultura eurocêntrica. Assim,

Tal máscara foi uma peça muito concreta, uma ferramenta real que se tornou membro do plano colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era formada por uma porção de metal colocada no interior da boca do indivíduo Negro, alojado entre a língua e a mandíbula e ligado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em volta do queixo e a outra em volta do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era utilizada pelos senhores brancos para impedir que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, entretanto seu principal papel era efetivar um senso de mudez e de temor, haja vista que a boca era um espaço tanto de mutismo quanto de tortura. Nessa configuração, a

máscara concebe o colonialismo em sua tonalidade. Ela representa políticas sádicas de aquisição e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos (as) chamados (as) 'Outros (as)': "Quem pode falar?" O que ocorre quando falamos? E acerca do que podemos falar (Kilomba, 2010, p. 172).

Entretanto, esses grilhões estão sendo invalidados pela via de autores contemporâneos que surgem do seio de multidões marginalizadas e se fazem ouvir por suas escritas (escrevivências⁶), carregadas de sentimentos, dores e alegrias. Com esse perfil, temos Evaristo (2017), assim como tantos outros autores negros, que em suas obras denunciam as mazelas sociais, rompendo de vez a mordida do silenciamento. Conceição Evaristo (2017) expressa sua opinião em relação ao estilhamento da máscara imposta, em entrevista à revista Carta Capital:

Aquela representação de escrava Anastácia, eu tenho falado muito que a gente sabe discorrer pelos orifícios da máscara e às vezes a gente discorre com tanta eficácia que a máscara é estilhada. Eu acredito que o estilhamento é a simbologia nossa, pois que o nosso discurso força a máscara (Evaristo, 2017, p 7).

Nesse contexto, compreendemos o quanto os escritores negros, no decorrer da história e por muito tempo, foram silenciados. A seu modo, Machado de Assis, por exemplo, não escapou em demonstrar essa "máscara" de silenciamento em suas obras, embora não se eximisse em tratar do negro, conforme aponta Duarte (2020, p.313):

No que tange à pauta étnica, pode se averiguar que, além de não ter se poupado das dificuldades que atingiam os afro-brasileiros, Machado fala de seus irmãos de cor como pessoas marcadas por descrições inapagáveis de humanidade e por um aspecto que quase sempre os dignifica, embora da posição auxiliar que entravam nos enredos. Impõem-se enfatizar que essa deficiência de protagonismo está em homologia com a função social por eles realizado, assinalado pela subalternidade da categoria e pela diminuição à mera força de trabalho [...] Todavia, o escritor, se não os abrange a heróis épicos da raça ou a líderes quilombolas, o que de resto danificaria a verossimilhança do universo citadino e burguês concebido, também não os restringe a composição estreita advindo dos estereótipos dominantes no imaginário social do Segundo Reinado (Duarte, 2020, p. 313).

Não fragmentando a máscara, mas discorrendo por entre os orifícios, nos interstícios, é o que aponta Duarte, em sua obra *Machado de Assis Afrodescendente* (2020), em relação ao "capoeirista da palavra" e autor 'caramujo' como o próprio

⁶ "Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocatas, homens, mulheres e até crianças." (Duarte & Nunes, 2020, p. 30)

autor se automeou” (Duarte, 2020, p.331). Como a capoeira se escapa do rival, não comprovando claramente suas finalidades, no gingado de seus golpes e surpreendendo o competidor, desse modo, Machado dava notoriedade às suas personagens negras, entretanto dentro da sua marca estilística, a camuflagem. Como autor “caramujo”, ele se disfarça, improvisando da ironia a entrada construtiva do seu texto.

Com característica literária diversa à Machado de Assis, Luiz Gama, de modo polêmico, acusava e feria o renome dos “barões da traficância”. Não articulava pelos orifícios da máscara, porquanto não se permitia amordaçar, essa condição, entretanto, procedeu ao “apagamento de sua alcunha e de sua obra do contexto histórico da literatura brasileira, assim como sua falta nos programas de literatura nas faculdades de Letras” (Duarte, 2020, p. 333). Luiz Gama adicionou-se ainda à galeria dos principais autores da literatura afro-brasileira que deram ao negro outra representação, como Lima Barreto, Cruz e Sousa, Maria Firmina dos Reis, primeira romancista do Brasil, autora do hino da abolição da escravatura, e Maria Carolina de Jesus, entre outros.

A essa condição da literatura em território nacional, em que o narrador emite a partir do seu lugar de discurso, em que as narrações partem de uma nova tangência e visão, cujos narradores e o objeto dessas narrativas apresenta o negro como representante, designa-se literatura afro-brasileira. Sobre essa literatura, Cuti (2010, p. 25) expõe suas diretrizes:

Um dos modos que o autor negro-brasileiro concentra em seus textos para romper com o preconceito enraizado na produção textual de autores brancos é permitir fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temáticas de suas obras, assinalando-se as contradições e os resultados. Ao efetivar tal tarefa, delimita a pauta diferenciada de emanção do discurso, o “lugar” de onde fala.

É uma literatura que germina desse espaço de fala o domínio do autor negro-brasileiro em registrar acerca dele próprio, suas exigências frente ao racismo que sofreu suas vivências, o amor-próprio de sua cor, enfim suas subjetividades.

Do ponto de vista do ensino de literatura, um fator relevante está na promulgação da Lei nº 10.639/03 (reformulada pela Lei nº 11.645/08) que estabelece:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se menciona o *caput* deste artigo compreenderá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos

negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados na área de toda a programação e currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003, [s.p.]).

A partir da citada Lei, as escolas do país foram orientadas a trazer em seus currículos conteúdos que abordam acerca da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e sua contribuição no desenvolvimento da história do Brasil. Contudo, decorridos duas décadas de vigência da lei 10.639/03, o ensino da história e cultura afro-brasileira ainda é minimamente trabalhado nos estabelecimentos de ensino, o que mostra a necessidade de uma maior inclusão no sentido de desenvolver o senso crítico, a valorização cultural e identitária do povo negro. Nesse campo, o letramento racial crítico⁷ é uma corrente de estudo de suma relevância para se efetivar a implementação da citada lei, de tal modo promover as vantagens sociais e culturais provindas de uma educação ancorada na pluriversalidade, ou seja, é a maneira de ter a percepção acerca do mundo. Nela, reconhecemos a pluralidade como uma maneira de compreensão a si mesmo, as pessoas e os mundos, e, inclusive, um princípio vigente nas práticas de interação, aprendizado e ensino.

Os educadores brasileiros sempre buscaram melhorias para educação através de pesquisas científicas e luta coletiva, para aprimorar o ensino gratuito, aperfeiçoando metodologias e revendo conceitos para garantir um sistema público educacional de qualidade. Durante a ditadura militar, a educação passou por inúmeros problemas, como descompromisso e escassez de investimentos, mas, mesmo diante de inúmeros desafios ao longo das décadas, o ensino foi se reinventando e, após o período da ditadura militar, a educação voltou a ser discutida novamente, onde, finalmente as pautas educacionais no Brasil foram alavancadas.

No âmbito da discussão sobre a educação democrática no Brasil, cabe destacar o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, assegurando que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

⁷ Letramento racial crítico é uma corrente dos letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades. (Pereira; Lacerda, 2019, p. 95).

peessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 151). Assim sendo, é dever do Estado e da família garantir a promoção do jovem à educação.

Nesse ínterim, estar inserido em processos de ensino é crucial e faz total diferença na vida da juventude e esse direito deve ser assegurado, pois a educação também se configura como um direito social como consta no o art. 6º da constituição “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, p.8). É importante que o acesso à educação seja garantido pelo Estado, pois é através do conhecimento que podemos conviver em sociedade e se desenvolver socialmente e culturalmente.

É fato notório que a educação representa uma parte importante no desenvolvimento social, cultural e econômico das crianças e jovens. O escritor e educador Libâneo (2001, p. 22) enfatiza que a educação “É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ser humano”. Portanto, os processos formativos possibilitam conviver individualmente e em sociedade, por isso é fundamental fazer parte de processos educativos. O referido autor ainda ressalta que “educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social” (Libâneo, 2001, p. 22). A educação é um processo complexo que requer bastante estudo; portanto, e é essencial garantir um ensino de forma justa com quem está inserido no contexto educacional, pois, diversas vezes o ensino chega de forma desigual para as pessoas e é necessário que seja feita uma reflexão sobre esse problema.

No tocante dos processos formativos e letramento literário, são múltiplas as formas que o ensino pode chegar até a juventude, desde está inserido na sala de aula até uma aula de campo a um museu, parque ou teatro, com isso, é importante observar e refletir sobre as possibilidades de métodos educacionais que não sejam os tradicionais, devido ver os estudantes como meros receptores. De acordo Araújo (2007, p. 02):

A educação é uma prática social complexa, multiforme, permanente, por isso ela não acontece só na escola, mas também em diversas instâncias

culturais, como: nas bibliotecas, nos museus, nos cinemas, com a televisão, a *internet*, na família, no clube, no bairro, com a vizinhança etc.

Conforme ressaltado, a importância da educação está em ser uma prática social abrangente e diversificada. Nessa perspectiva, a aprendizagem não se limita ao ambiente escolar. Isso sugere que a educação é um processo contínuo e presente em várias esferas da vida cotidiana. Além das escolas, os indivíduos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver em bibliotecas, museus, cinemas, na *internet*, na família e em outras comunidades locais. Essa compreensão destaca a importância de promover a educação em diferentes contextos, reconhecendo que cada ambiente possui oportunidades únicas para o aprendizado e o crescimento pessoal.

Outro ponto relevante a ser alcançado é como essa visão ampla da educação pode ajudar a tornar o processo de aprendizagem mais inclusivo e acessível. Ao reconhecer que a educação acontece em várias instâncias culturais e sociais, é possível levar em consideração diferentes estilos de aprendizagem, interesses e necessidades dos indivíduos. Isso pode abrir caminho para a implementação de abordagens educacionais personalizadas, permitindo que as pessoas explorem e desenvolvam seus conhecimentos de maneira que se alinham com suas inspiradas e contextos sociais. Além disso, promover a educação em diferentes espaços pode contribuir para a democratização do conhecimento, alcançando aqueles que podem ter menos acesso à educação formal, tornando-a uma ferramenta poderosa para a transformação social e o desenvolvimento humano.

Sob essa ótica, é necessário analisar que os processos de aprendizado englobam aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, e vai muito além dos conteúdos vistos em sala de aula, fazendo com que novas concepções de ensino façam parte da sociedade, pois o ato de ensinar vai muito além do proposto na escolarização, no modelo tradicional, e na medida em que a sociedade vai se modificando é necessário pensar em novas formas que a educação passe a atender essas mudanças.

No que concerne ao letramento racial⁸, é basilar para o entendimento dos vínculos raciais e para enfrentar o racismo. Nesse contexto, a literatura afro-

⁸ “ O letramento racial é o processo de aprendizagem contínua no qual crianças, jovens e adultos, desenvolvem a capacidade de reconhecer o racismo, compreender suas implicações sociais, históricas e políticas, e atuar de forma crítica e ética para combatê-lo.” (Ribeiro, 2019, p. 38).

brasileira é um instrumento poderoso para a ascensão dessa forma de letramento, considerando que o letramento racial é um conjunto de práticas que visam desconstruir o racismo e a discriminação na sociedade, proporcionando uma reeducação racial em prol da equidade. Desse modo, essas práticas tem capacidade crucial na sociedade, pois tendem minimizar condutas racistas presentes no panorama da sociedade brasileira. Ou seja, a literatura afro-brasileira se estabelece como um instrumento influente para o acesso deste letramento, já que exhibe perspectivas e histórias que muitas vezes são desconhecidas ou silenciadas pela cultura predominante. Desse modo,

O letramento, ele vai atuar sempre, ele é a configuração de alfabetizar, o meio de tornar possível em uma linguagem pedagógica o procedimento seja de libertação ou um processo de predomínio. [...] nós temos que atravessar as blindagens cognitivas que foram solicitadas pelo letramento colonial e gerar este letramento racial libertário, que emancipa e descoloniza (Tavares, 2020, p. 477).

Abaixo podemos destacar de modo breve o quanto a relevância do letramento racial se faz vigente, mencionando obras de pensadoras e pensadores de diversas nacionalidades, todas elas com chamadas muito próximas. Isso pode nos conduzir a pensar que a pauta do letramento racial é um processo global, haja vista que o preconceito racial não é alguma coisa isolada, de uma nacionalidade. Considerar essa temática em distintas expectativas pavimenta um percurso ao qual a finalidade é comum, a luta antirracista e uma educação mais justa, solidária e equânime.

É fato que a educação não está condicionada a acontecer apenas na sala de aula, mas também em espaços de ensino informais que estão presentes na nossa rotina. Assim, é importante que o ensino da literatura afro-brasileira abranja os processos formativos que fazem parte da vida do educando, como consta no Art. 1º da LDB 9394/96: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Brasil, 1996, p. 8).

É necessário, pois, que seja feita a reflexão sobre os lugares e situações que fazem parte do cotidiano do aluno e que proporcionam o educando desenvolver seu senso crítico, a exemplo dos espaços públicos da cidade que, mesmo não fazendo parte do ambiente escolar, oportunizam a aprendizagem acontecer. De forma ser importante que esses espaços façam parte da vida dos discentes, para que de alguma forma a cidadania esteja presente na vida deles, pois a cidadania ainda é

algo excludente como enfatiza (Benevides, 1994, p.8): “Direitos ainda entendidos como privilégios só para alguns, e sob determinadas condições. Portanto, os espaços de acesso livre que são capazes de oferecer a educação deve ser pauta de reflexão, principalmente entre os governantes das cidades”. Nesse sentido, a cidadania apesar de ser um direito de todos, não chega de forma igual, não se tem equidade.

Desse modo, as práticas de letramento racial são de suma importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e social. Angela Davis (2016, p. 108) destaca que um dos líderes pela emancipação, Frederick Douglas, já havia compreendido que “o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão.” A citada autora aponta a relevância do letramento que é forte indicador de equidade racial e emancipação democrática.

Podemos observar que o letramento racial está diretamente correlacionado à Lei nº 10.639/03, haja vista que em seu inciso primeiro destaca que:

O conteúdo programático a que se alude o *caput* deste parágrafo abará o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro no desenvolvimento da sociedade nacional, resgatando o apoio do povo negro nas esferas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Brasil, 2003, p. 1).

Portanto, a observância dessa lei tem a função de promover a informação e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, além de impulsionar o pensamento crítico acerca da construção social dos vínculos raciais no território nacional. A partir do letramento racial, podemos organizar um meio de conseguir essas finalidades, já que ele abarca o entendimento das formações históricas e sociais que instituíram as distinções raciais no país, o preconceito enraizado, assim como o julgamento crítico das representações culturais e estereótipos que comprometem de maneira negativa a população negra e indígena brasileira.

Ademais, o círculo persistente dos direitos com privilégios restritos a alguns indivíduos e sob condições específicas evidencia uma preocupação de desigualdade social, cultural e educacional. Nesse contexto, urge a necessidade de promover uma reflexão aprofundada sobre os espaços de acesso livre que possam efetivamente garantir o pleno exercício dos direitos educacionais. Essa ponderação torna-se ainda mais premente para os governantes das cidades, cuja responsabilidade abrange o estabelecimento de políticas públicas que asseguram a democratização do conhecimento e a equidade no acesso à educação afro-brasileira, rompendo com

barreiras que restringem a participação ampla da sociedade no processo de aprendizagem.

Conforme Cuti (2010), cada vez mais se explica a relevância da literatura como meio promover o letramento racial, uma vez a literatura afro-brasileira representar um instrumento importante de resistência, força e luta contra a opressão, além de ser um meio de construir e desenvolver identidade positiva para as comunidades negras. Daí a importância do ensino da literatura afro-brasileira nas escolas possibilitando a promoção de um letramento racial por via da cultura negra no Brasil.

A orientação do ensino da literatura afro-brasileira está atrelada diretamente ao cumprimento da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03. Contudo, esta ainda se encontra distante de ter uma efetiva implantação no currículo, evidenciando a sua presença de fato no ensino escolar brasileiro. Ademais, o trabalho acerca dessa temática muitas vezes tem ênfase somente em ações executadas no mês de novembro, em virtude do dia da consciência negra. É fato que confeccionar murais com cartazes, solicitar que os alunos ilustrem e pintem imagens de algumas celebridades negras, façam apresentações de danças no pátio, estão bem longe de ser tarefas de conscientização e que façam jus a Lei supracitada, isto é, não são ações expressivas para uma admissível redução do racismo.

É evidente que estar inserido em um processo de aprendizado da cultura negra permite que o aluno comece se desenvolver intelectualmente, socialmente, politicamente e culturalmente. Portanto, é um direito inegociável, pois é através desta garantia que é possível o acesso à cidadania, à conscientização. Quando esse direito lhe é negado, diversos problemas tendem a surgir, principalmente na parte social, cultural e econômica.

É fato que, em muitos países mais desenvolvidos, a educação é vista como “parte das políticas sociais, compondo o núcleo do sistema de promoção social mediante sua capacidade de ampliar as oportunidades para os indivíduos, além de ser um elemento estratégico para o desenvolvimento econômico” (Castro, 2009, p. 674). No contexto brasileiro, pois, olhar para o ensino afro-brasileiro como instrumento de mudança de um país é indispensável, uma vez que, através da lei nº 10.639/03, é possível que a sociedade melhor se desenvolva e acompanhe as mudanças do mundo.

Cabe ressaltar, que a educação afro-brasileira “não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto e, portanto, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica” (Aranha, 2006, p. 32). Nesse sentido, o contexto social deve ser o ponto de partida quando falamos em processos educativos, especialmente quando pensamos no ensino que está sendo ofertado para os alunos, pois a educação passa a ser ofertada de uma maneira democrática e é pensada pelo acesso e permanência’ do aluno na escola.

Diante do exposto, justificam-se os encaminhamentos com fins a pesquisa de intervenção, em face de necessidade de proposição de práticas pedagógicas no âmbito das escolas para a observância da Lei nº10.639/03, que estabelece as diretrizes para os estudos da cultura e história da África, pois essas se configuram como um direito social e subjetivo, no sentido da possibilidade da conquista da equidade racial.

3.3 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

A Literatura infantojuvenil afro-brasileira é um forte instrumento pedagógico quando se trata da temática voltada para a representatividade, pois promove uma visão mais igualitária, ou seja, uma educação antirracista nos espaços educacionais.

Nesse sentido, ao introduzir nas narrativas a representação do negro, por meio de personagens negros como protagonistas, colabora na desconstrução de estereótipos racistas e fortalece a autoestima das crianças negras, principalmente o sentimento de pertencimento.

Segundo Lima (2008, p.97) “a literatura infantojuvenil, é um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação”. Desta forma, pode-se afirmar que o universo literário produzido pelos adultos é uma estratégia significativa com o objetivo que crianças e jovens possam se reconhecer, identificar através de personagens, sensações, sentimentos culturais entre outros.

No contexto da literatura infantojuvenil, quanto à representatividade negra, há uma série de textos literários que vislumbram, em sua forma, exibir personagens negras como protagonistas em narrativas que apreciem sua dinâmica cultural e ancestralidade. Ou seja, essa literatura dá voz aqueles que por demasiado tempo foram eliminados dos contos encantados, as personagens negras.

Dessa maneira, a literatura afro-brasileira passa a representar um instrumento de contestação da literatura clássica de origem europeia que se propaga através dos

ideais de perfeição dos personagens que destacam a alvura da cor da tez, os olhos claros e cabelos lisos, não transmitindo a disparidade cultural vigente em nosso país.

A presença efetiva da literatura afro-brasileira na configuração nacional é muito recente e se revela por apreciar as pautas raciais hodiernas em nossa sociedade. Incontestavelmente, a história e vida do negro no território nacional estão relacionadas aos seus percursos históricos desde a vinda ao Brasil até os dias de hoje, e está assinalada por aproximadamente quatro séculos de escravização. Condição esta refletida na literatura infantojuvenil brasileira em que, por muito tempo, inexistiram personagens negras em representação de protagonismo. Somente a partir do século XIX as personagens negras começaram a fazer parte dos textos literários, passando aos poucos, a partir da segunda metade do século XX, a assumirem um protagonismo valorativo.

Por que é tão importante falar sobre a literatura infantojuvenil e representatividade negra na contemporaneidade? É nítido que esta literatura tem um papel essencial na construção identitária das crianças negras. Entretanto, a temática ainda necessita muito ser discutida e ser fonte de reconhecimento nos estabelecimentos, nas instituições educacionais. Dessa maneira, é preciso rememorar a história, não apenas tratar sobre de quando os europeus chegaram e escravizaram os negros, mas também trazer, por exemplo, a história de Zumbi de Palmares, figura heroica, símbolo de resistência, representatividade e principalmente de “liberdade” do povo negro. Hoje são muitas e diversas as referências a matrizes de origem africana e elas se hibridizam, tendo como base as produções culturais negras no mundo, possíveis de serem acessadas e divulgadas em contexto de formação.

De acordo com Sousa, “os personagens negros surgem no final da década de 1920 e princípio da década 1930” (Sousa, 2005, p. 187). Contudo, primeiramente essa participação e representatividade do negro no âmbito das histórias infantis brotaram de modo subalterno marcado por estereótipos contraproducentes. Sobre isso afirmam Souza e Oliveira (2005, p. 25 – Grifos nossos):

As primeiras narrativas publicadas com personagens negros demonstravam destacar os aspectos subalternos dos negros escravizados, não tendo nesta configuração nenhuma história que os identificassem como protagonista, ou adquirindo qualquer outra função de importância ou relevância sob o ponto de vista da sociedade do contexto histórico da época.

Conforme posto, nas primeiras reproduções literárias voltadas para o público infantojuvenil, a identificação do personagem negro refletia as marcas preconceituosas, de negros escravizados. Desta forma, como exemplo, podemos mencionar as obras do pioneiro da literatura infantil brasileira, Monteiro Lobato, principalmente as narrativas da obra *o Sítio do Pica Pau Amarelo*, que ultrapassam diversas gerações, narrando à história da Boneca de pano Emília e dos demais personagens. Conforme apontado por Souza (2014, p. 20-21), fica claro esse enfoque estereotipado das obras lobatianas:

São tão assíduas, quanto polêmico às figuras das personagens Tia Nastácia e Tio Barnabé, por exemplo, e seus relacionamentos dentro do Sítio do Pica-pau amarelo. Declara-se uma ótica negativa acerca das características desses personagens, além dos apelidos – pronunciados predominantemente pela boneca Emília – que os estereotipam desfavoravelmente. Essas impressões, entretanto, são admissíveis quanto à tônica do momento em que essas construções foram publicadas.

Essa realidade proclamada de foco estereotipado na representação do negro nas obras para o público infantojuvenil só começa a se transformar a partir de meados do século XX. Segundo, Souza (2014, p.21):

Pouco tempo atrás, apenas na década de 1960, aparecem textos que irrompem com a percepção estereotipada e são mais envolvidos com o caráter étnico negro. Por conseguinte, na década de 80, tornam-se mais visíveis determinadas publicações de obras preocupadas com o resgate da representação do negro, e de seu aspecto implantados na realidade brasileira.

Esse rompimento se deu devido às diversas manifestações e exigências de movimentos sociais negros, por transformações na educação brasileira, uma batalha que persistiu por vários anos entre conquistas e anacronismos, alcançaram a publicação da Lei de nº 10.639/2003 que fez uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 com a abrangência de dois artigos o 26-A e o 79-B, que institui a obrigatoriedade da educação sobre História e Cultura Afro-brasileira em todos os estabelecimentos públicos e particulares do Brasil.

Portanto, conforme Souza e Oliveira (2015, p. 11), “apresenta-se uma literatura com características que apreciam a história, a identidade e a valorização do negro, consistindo em a literatura infantil afro-brasileira uma das representatividades desta perspectiva.” Desse modo, foi regulamentada, a inserção da literatura como mola propulsora para valorização da identidade negra e de sua

cultura.

Entretanto, mesmo com os progressos e acolhimento por lei a literatura infantojuvenil afro-brasileira ainda é pouco divulgada. Essa ausência de divulgação e trabalho ocorre principalmente nos espaços educacionais, por exemplo, nas bibliotecas das escolas públicas, em alguns episódios elas podem ser contadas a dedo. Excepcionalmente esse ainda é um fato vigente em nossa sociedade que precisa com urgência ser transformado.

Portanto, os estudos e leituras de obras da Literatura infantojuvenil, antes da promulgação da lei nº 10.639/03, concentravam-se, especialmente, nos cursos de graduação em Pedagogia e Letras, das universidades e faculdades, além dos programas e grade curricular de pós-graduação do território nacional, que versam acerca das Relações Étnico-Raciais, embora com uma concisa importância no mercado editorial.

Em meio a temática da representação do negro na literatura infantojuvenil é importante termos clareza dos benefícios que esta leitura favorece as crianças negras e não-negras, pois como instrumento pedagógico amplia o repertório cultural, promove o respeito a diversidade étnico-racial e é capaz de contribuir para a formação de cidadãos conscientes.

3.4 CABELO CRESPO SIM! RACISMO NÃO!

Os cabelos, historicamente, têm ocupado um papel fundamental quanto a representar expressões simbólicas da identidade. Eles são tão importantes que, para muitas etnias, servem para a definição de diversos papéis sociais, além de distinguir o gênero, casta, função social ou política. Conforme Gomes (2003, p.8)

O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas [...] É um dos elementos mais visíveis e destacados do rosto. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário.

Para o povo negro, o grau valorativo do cabelo é imensurável. Este é símbolo de resistência, empoderamento e identidade, ou seja, por meio dos cabelos, os negros tendem a comunicar, se expressar e se afirmar. É importante compreender que o cabelo crespo para a mulher negra, a nível mundial, passou historicamente

por uma série de fenômenos sociais de enfrentamento no que tange ao preconceito, racismo. Toda a construção estética daquilo que é entendido como belo para alguns nos dias atuais, atravessou um sistema impositivo. Segundo bell hooks (2005, p.4),

Durante os anos 1960, os negros que trabalhavam ativamente para criticar, desafiar e alterar o racismo branco sinalava a obsessão dos negros com o cabelo liso como um reflexo da mentalidade colonizada. Foi nesse momento em que os penteados afros, principalmente o Black, entraram na moda como um símbolo de resistência cultural à opressão racista e foi considerada uma celebração da condição de negro (a).

Tais posicionamentos permitem romper com o “círculo vicioso” que demonstra uma visão racista, possibilitando a construção de uma identidade positiva do negro. De acordo com Santos (2003, p 150-151),

A não identidade racial é o resultado da “visão de sociedade que não tem o negro, com os seus valores, em boa conta e o discrimina”. O instrumento usado para consolidar essa visão são os meios de comunicação. Ao desvalorizar a si mesmo (autoestima negativa), o negro possibilita um vazio que é preenchido pela internalização daqueles falsos conceitos (ideias) armados pelo “racismo cordial” expresso pela sociedade.

É mister, que mesmo nesse contexto conflitante de racismo apresentado até nos dias atuais, deva-se buscar, nos espaços educacionais, em função da construção da identidade, do protagonismo negro, pois ao socializarmos o reconhecimento, acabamos por introjetar valores, pensamentos, sentimentos, emoções, e essas influências conseqüentemente atuarão na construção e aceitação da identidade de meninos e meninas que sofrem diariamente por terem sua pele preta e seus cabelos afros.

Gomes (2008, p. 20) afirma que “cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza rara.” Como vimos, o cabelo, os traços físicos e a cor da pele podem ser marcas positivas da identidade, e compreender essa grandiosidade estética étnico-racial, é dar visibilidade, reconhecer que a população negra precisa de valorização e exaltação por suas contribuições na sociedade.

A forma como o cabelo afro é aceito pelos sujeitos muito diz sobre as relações étnico-raciais existentes na sociedade brasileira. Segundo Gomes (2008), a beleza negra remete-se muito a aparência, a qual é sempre espelhada na visão do outro

sobre o eu, criando uma ideologia de que a beleza está no olhar e julgamento do outro, não no meu próprio olhar, naquilo que gosto, que me sinto bem, que me agrada.

Diante do exposto, podemos evidenciar que, ao discutir sobre identidade, seja na família, na escola ou nos diversos espaços sociais, quando nos é despertado o sentimento de pertença, o reconhecimento de si próprio, do nosso corpo e cabelo, aprendemos e nos sentimos mais confortáveis e confiantes, exatamente como somos. Desse modo, fomentar o processo de pertencimento, autoconhecimento e aceitação étnico-racial passa pela construção social, cultural, política e ideológica de uma identidade valorativa do negro.

Vale salientar que é a partir da forma como o cabelo afro é aceito que afetará na subjetividade dos sujeitos e influenciará no processo de rejeição/negação. Sendo assim, é importante destacar que os cuidados e tratamentos dados pelas mães e/ou responsáveis aos cabelos afros durante o período da infância, podem ou não resultar, futuramente na vontade de alteração/transformação da estrutura dos fios de cabelo, visto que os alisamentos e alongamentos promovem “[...] a sensação de ter o cabelo constantemente desembaraçado e de não precisar sofrer as pressões do pente quente ou os puxões para destrancar o cabelo [...]” (Gomes, 2008, p. 185). Entretanto, a manipulação do cabelo afro, se dá mediante um processo cheio de conflitos, devido às variadas representações sobre os negros, construídas no contexto sócio histórico de práticas racistas e discriminatórias.

De acordo com Gomes (2008), isto pode ser evidenciado quando, mesmo com todo o cuidado das mães, em apresentar suas filhas à escola, com o cabelo bem penteado e arrumado, não conseguem impedir que o bullying racista, o uso de linguagem e termos pejorativos sejam feitas as crianças negras. “Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de Bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem).” (Gomes, 2008, p.187).

É importante acrescentar que, de fato, são corriqueiras as práticas racistas que causam sofrimento na escola, paralelamente, confundidas com grande frequência o *bullying* e o *racismo*, isto por não dar a devida importância aos fatores culturais e as representações sociais presentes no Brasil. Para Constatini (2004), o bullying “é um comportamento ligado à agressão verbal, física ou psicológica que

pode ser efetuada tanto individual quanto grupalmente”. Sendo assim, o bullying é um comportamento anormal, desumano, onde os que se julgam mais fortes diminuem os mais frágeis em objetos de chacota, zombaria através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de humilhar e intimidar. Tais práticas são identificáveis na efetivação do racismo.

Segundo Gomes (2005, p.52), “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” Apesar de ambos serem crimes representados por uma agressão física ou psicológica na qual a pessoa é humilhada, a prática do bullying parece incomodar mais os agentes educacionais, que prontamente promovem medidas intervencionistas, como palestras, rodas de conversa, reunião com os pais e /ou responsáveis. Já as práticas de racismo muitas vezes são abafadas, silenciadas, talvez até por falta de uma conscientização para a diversidade mais profunda dos educadores e da equipe de gestão.

Com base no exposto, evidenciamos que a formação continuada é essencial para os educadores, pois assim, ficarão mais encorajados para combater o racismo, quando, por exemplo, meninas e meninos, no contexto escolar, forem socialmente subjugados de forma negativa e ofensiva, em particular em relação ao cabelo afro, interpretado por estereótipos como: Cabelo de “bucha”, “Bombрил”, “duro” entre outros.

Entretanto, não há como discutir sobre antirracismo, sem moldar o vocabulário repleto de expressões racista. Nesse sentido, faz-se necessário diariamente reconhecermos a humanidade do outro, sendo negro ou não e, quando negro, aceitar ainda mais o cabelo afro, popularmente conhecido, como crespo, tendo em vista ser o caminho promissor para o amor próprio.

Nesse sentido, é preciso resgatar a autoestima das crianças e adolescentes buscando sua essência e seu pertencimento, pois o pertencimento é a mola propulsora da autoestima de criança negras, aspecto importante de sobrevivência, porém faz-se necessário ir além, para que se possa perceber transformações na sociedade, ou seja, é necessário que se crie condições necessárias para viver plenamente apesar de todas as dificuldades que rodeiam.

Nessa perspectiva, em contexto de ensino, é fundamental a articulação teoria-prática docente, envolvendo as questões étnico-raciais do povo afrodescendente, de

forma possibilitar uma formação dos estudantes tendo por base as relações sociais mais humanas no respeito das diferenças culturais.

Em função disso, deve-se de forma contínua promover a discussão sobre o ensino a partir da utilização de obras da literatura infantojuvenil afrodescendente, que trate da questão em foco, a exemplo do cabelo afro, porque isso representa um meio impulsionador e um ensino que se preocupa na inserção de práticas literárias contemplando o respeito às diferenças étnico-raciais. Isso, por sua vez, contribui para garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes a uma educação de qualidade. (Gomes; Souza, 2023).

É importante reconhecer que, dentre a produção literária infantojuvenil, se encontra um número significativo de títulos que apresentam a temática do cabelo. A título de exemplificações destacamos:

- *Cabelindo* (2023), de Lilyan Teles. A obra apresenta o encantamento de uma menina com as inúmeras possibilidades e descobertas que seu cabelo, é um livro sobre resistência e representatividade.

- *Neguinha, Sim!* (2023), de Renato Gama. A personagem é Neguinha, uma menina muito feliz que honra e celebra sua ancestralidade, e sabe que carrega uma bagagem incrível e um futuro repleto de possibilidades.

- *Betina* (2021), de Nilma Gomes, a protagonista é uma menina que adora as tranças que a avó faz em seus cabelos, o entrelaçamento dos fios se transformando em verdadeiras obras de arte. Enquanto a avó elabora um penteado novo, a menina ouve atentamente as suas histórias.

- *Os mil cabelos de Ritinha* (2017), de Paloma Monteiro, uma narrativa envolvente, repleta de mistérios e supridas de magia e fantasia. A trama gira em torno de Ritinha, que está lutando para encontrar a felicidade e superar seus medos. Depois de um incidente com seus mil cabelos, Ritinha começa a enfrentar os seus medos e desejos e, conseqüentemente, passa por grandes mudanças.

- *O mundo no black power de Tayó* (2013), de Kiusam de Oliveira, conta a história de uma menina que projeta em seu penteado *black power*, o reconhecimento e valorização da identidade da população negra e por meio dele expressa sua autonomia, beleza e felicidade.

- *Amor de cabelo* (2020) de Matthew A. Cherry, o simples ato de um pai pentear o cabelo da filha se transforma em uma bela história de amor, coragem e aceitação.

- *Com qual penteado eu vou?* (2021), de Kiusam de Oliveira, história que pauta a diversidade e a beleza que existe em cada criança, independente de com qual penteado ela esteja.

- *O cabelo de Lelê* (2007), de Valéria Belém, mostra as indagações de uma menina em relação a seu cabelo de cachinhos e relata sua tristeza ao não saber como lidar com eles, contudo, Lelê encontra resposta nos livros de história, pois ver seus cabelos apresentados lá e gosta do que ver.

- *A menina dos cabelos de algodão* (2020), de Wenny Carvalho, narra a história de Dada, uma menina pretinha que adora usar seu *Black power* solto ao vento.

Diante do exposto, observamos que possibilitar ao aluno a leitura de textos literários é imprescindível, pois, a partir da literatura afro-brasileira ele poderá desenvolver sua percepção acerca da sua vida, da realidade étnico-racial, tornando capaz de questionar e lutar por seus direitos e por um mundo mais igualitário.

No próximo ponto, trataremos mais especificamente sobre o objeto de leitura dessa pesquisa, a obra *A menina dos cabelos de algodão* (2020) de Wenny Carvalho.

3.5 CONTEXTUALIZANDO AUTORA E OBRA

A obra infantojuvenil *A menina dos cabelos de algodão* foi publicada no ano de 2020 pela editora Uirapuru. O texto é de autoria da escritora baiana, Wynne Carvalho e conta com as ilustrações de Nathan Barros. A escritora Wynne Carvalho é graduada em Letras e Jornalismo, pós graduada em Comunicação e Design Digital pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), especialista em *Branded Content* e *BrandStorytelling* pela Miani Ad Schol (SP), com mais de cinco anos de experiência e mais de 400 alunos espalhados pelo Brasil.

A obra, *A menina dos cabelos de algodão*, apresenta categorias que contempla as questões étnico-raciais e o combate ao racismo, com destaque para a representatividade, afirmação da cultura negra, respeito aos antepassados e luta antirracista.

A categoria *representatividade* ganha maior destaque, uma vez que o texto traz no enredo uma cena simbólica do cotidiano escolar, onde as personagens negras vivenciam o racismo estrutural por causa da discriminação histórica com os

seus cabelos. Nesse sentido, a narrativa traz um retrato real do que acontece várias vezes no espaço escolar, onde crianças negras passam boa parte da existência, convivendo com apelidos e comparações que soam como ofensas por causa da cor e da característica de seu cabelo.

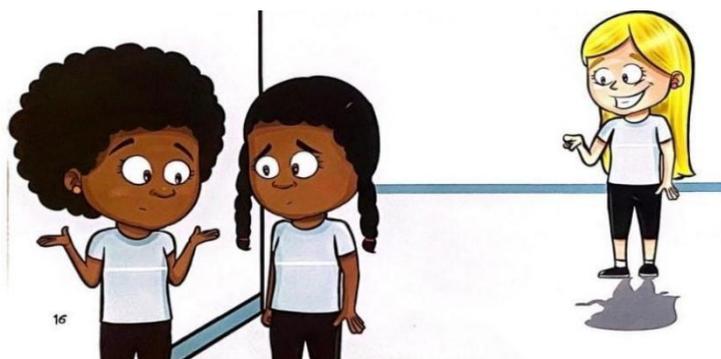
O enredo do livro conta a história de Dada, uma menina de cabelo crespo que ama o estilo *black power*. Apresenta-se como uma criança fortalecida na sua identidade negra, que gosta de andar pela rua vendo esse cabelo brincar com o vento, desconstruindo assim, o preconceito que o cabelo crespo não balança (figura 1).

Figura 1: Cabelo *Black Power* (Carvalho, 2020, p. 7)



De acordo com Gomes (2003), o cabelo é um dos elementos que compõem a identidade negra, um símbolo dessa cultura. No entanto, as representações estéticas mais aceitas na sociedade tendem a anular as diferenças, de maneira que o negro deve se apresentar de uma forma mais “aceitável”, utilizando, para tanto, técnicas de pentear. Contudo, a personagem tendo essa consciência, que o cabelo afro é símbolo de identidade e resistência, vai para o ambiente escolar incentivando outras meninas a soltarem o cabelo, quando escuta pela primeira vez a expressão “cabelo duro”.

Figura 2: Expressão racista no espaço escolar (Carvalho, 2020, p. 16)



Após o episódio supracitado de racismo, Dada chega em casa muito triste, tentando entender o porquê de o cabelo ter sido motivo de crítica, zombaria naquele ambiente. Sua mãe Nyota (nome africano, cuja essência significa guerreira) logo percebe que algo estava errado, pois a filha estava calada demais e mexendo muito nos cabelos. Ao indagar a filha, querendo saber o que havia acontecido, a menina relata o acontecimento. Foi a partir de um diálogo com a mãe, revisitando a ancestralidade, o álbum da família (ver figura 3), que a personagem compreendeu o empoderamento negro, lembrando que os seus cabelos são uma simbologia, visando mostrar a todos, principalmente aos racistas, que os afrodescendentes continuarão resistindo a todas as formas de anulação.

Figura 3: Álbum da família e ancestralidade (Carvalho, 2020, p. 20)



A narrativa acaba possibilitando a afirmação de que a representação da ancestralidade desempenha um papel essencial para a formação identitária da jovem Dada, pois a protagonista da trama se molda apreciando a história de seus antepassados. Neste caso, a percepção da ancestralidade influencia no seu comportamento de forma positiva, a partir do senso de pertencimento e autoestima.

Segundo Oliveira (2007, p. 27),

A ancestralidade é uma categoria de relação – no que vale o princípio de coletividade – pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato. Onde tem alteridade temos relação. A ancestralidade é uma categoria de relação porque ela é um dos modos pelos quais as relações são geridas. Stricto sensu, diria mesmo que a ancestralidade é o princípio, ela mesma, de qualquer relação. Toda relação tem uma anterioridade que não prescinde da alteridade. Chega a ser mesmo condição para que as relações se efetivem.

Nesse sentido, ao apreciar seus ascendentes, no álbum que se tornou um Patrimônio, por contar histórias de dias especiais, vivenciados com e pela família, a personagem Dada volta a sorrir (ver figura 4), percebendo que expressões racistas

como a utilizada, não devem ser recepcionaram, muito menos nos deixar tristes, abatidos.

Figura 4: Construção da autoestima e autoimagem (Carvalho, 2020, p. 24)



Como vemos, a valorização da ancestralidade por parte da representatividade da personagem gerou aspectos fundamentais para uma vida saudável. Não diferente do contexto real, na posição de educadores, precisamos elevar a autoestima e promover a autoimagem das crianças negras presentes na sala de aula.

Mosquera e Stobäus (2006, p.85) afirmam que,

Ao possuir melhor (mais real) e coerentes auto-imagem e auto-estima, temos a tendência a gostar mais dos outros seres humanos, somos mais afetuosos e tentaremos trabalhar ou mesmo cuidar muito mais de aspectos que considerarmos mais positivos em nós mesmas e nos outros.

Portanto, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009), cabe ao professor promover atividades que articulem os estudantes em sua diversidade, construindo um ambiente de inclusão, propício a uma educação antirracista.

Nessa perspectiva, a obra *A menina dos cabelos de algodão* (Carvalho 2020), dá vez e voz a personagens negras (a criança e sua mãe), pontuando uma simbologia da representatividade de quem por muito tempo esteve sob o manto da invisibilidade.

Outro aspecto relevante está no uso da metáfora “cabelos de algodão” para fortalecer a autoestima e realçar a importância do *black power* (ver figura 5), ressignificando a identidade dos povos afrodescendentes, pontuando a beleza da diversidade como um contra-ponto à referência de um padrão de beleza normatizado.

Figura 5: Construção de Identidade Positiva (Carvalho, 2020, p. 32)



Por fim, ressaltamos que a obra *A menina dos cabelos de algodão*, de Wynne Carvalho (2020), traz contribuições significativas no que se refere às questões étnico-raciais e a desconstrução do racismo no contexto escolar, a partir da categoria representatividade, constituindo-se em um instrumento eficaz quando se pretende letrar na perspectiva crítica.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, a escola campo e os colaboradores, além posteriormente como se deu a aplicação do questionário inicial (perfil dos leitores), na oportunidade detalhamos os momentos da proposta de intervenção, sistematizada a partir da Sequência Básica de Cosson (2021), apresentamos também os gráficos referentes aos questionários inicial e final, atrelados a uma contextualização analítica. Por fim, descrevemos em linhas gerais sobre o caderno pedagógico, produto educacional deste trabalho.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho participativo, se caracteriza como pesquisa-ação (Thiollent, 1985), uma vez que se deu no contexto de sala de aula, interagindo com os alunos e se apropriando de dados que foram analisados. A pesquisa-ação Conforme Thiollent (1985, p.14), é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos a situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Assim, este estudo se desenvolve pelo interesse na resolução de um problema, em função da qual aplicamos uma intervenção pedagógica a partir da sequência básica de Cosson (2021).

Esta pesquisa também consiste em bibliográfica, descritiva e analítica, primeiramente por ter reunido referenciais teóricos de apoio ao estudo, posteriormente, pela análise da obra e dados coletados que serviram de base para a construção da proposta intervencionista, avaliação entre outros.

Em função disso, a pesquisa se desenvolveu no contexto da sala de aula oportunizando aos alunos envolvidos discutirem, refletirem sobre a identidade negra e a problemática do racismo, assim contribuindo no processo formativo do leitor do texto literário, na perspectiva ao letramento literário.

Para tanto, por ser um trabalho que permeia a esfera social, fez-se necessário que a pesquisadora observasse detalhadamente as etapas previstas e propostas para a organização e o desenvolvimento da pesquisa, garantindo-se, desta forma, o rigor necessário à efetivação de todas as suas etapas.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLA CAMPO E COLABORADORES

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental, localizada no município de Guarabira/PB. Do ponto de vista físico, a escola dispõe de 07 salas de aula climatizadas, 01 sala do AEE - Atendimento Educacional Especializado, sala dos professores, da gestão e secretaria, arquivo, pátio, cozinha, despensa, depósito, banheiros femininos e masculinos, banheiro dos funcionários e quadra de esportes.

Quanto ao recurso humano, dispõe de 01 gestora geral, 02 gestoras adjuntas, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária escolar, 03 funcionários de apoio, 24 professores, destes 01 tem o magistério, 06 são graduados, 16 são especialistas e 01 mestre, temos também 09 cuidadores, que lidam diretamente com os alunos deficientes. Sua clientela é composta por 328 alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento. A escola oferece as seguintes modalidades: Educação Infantil (Pré I e II), Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA - Educação de Jovens e Adultos (Ciclos I, II e III).

Os colaboradores dessa pesquisa foram estudantes do 6º ano do ensino fundamental II, pertencentes ao Sistema de ensino do município de Guarabira - Paraíba. A turma era composta 22 alunos, sendo 09 alunos do sexo masculino e 13 do sexo feminino, dentro da faixa etária de 11 a 13 anos, estes regularmente matriculados no ano letivo de 2024 em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Tomando como referência as matrículas do ano letivo de 2024, a maioria dos estudantes se auto declaram pardos, entretanto, muitos provavelmente preferem não se identificar como negro, talvez devido ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira que ainda valoriza muito mais as pessoas de pele branca.

A Escola Municipal, palco da pesquisa, no IDEB 2023 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, apresentou no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, aprendizado de 5,36, fluxo de 0,88, totalizando um IDEB de 4,7. Já no Ensino Fundamental - Anos Finais, aprendizado de 3,96, fluxo de 0,82, totalizando um IDEB de 3,2⁹. Quando se trata do Indicador de Aprendizado, temos no Ensino Fundamental - Anos Iniciais em Língua Portuguesa 191,51 como média de

⁹ Fonte: INEP, IDEB 2023 – Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

proficiência, ou seja, os alunos do 5º ano estão no nível 3 do Básico, conforme a escala utilizada pelo SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. Já no Ensino Fundamental - Anos Finais em Língua Portuguesa 211,1 como média de proficiência, ou seja, os alunos do 9º ano estão no nível 2 do Básico, de acordo com a escala do SAEB¹⁰.

Diante do exposto, também foi levada em consideração, a média de proficiência, do Ensino Fundamental - Anos Finais, no momento de elaboração da proposta intervencionista, pois almejamos que nossos alunos atinjam os níveis de proficiência adequado e avançado.

Somado a isso, foram aplicados dois instrumentos direcionados aos alunos participantes, o Questionário Inicial (Apêndice A), antes de iniciarmos a proposta, visando compreender os conhecimentos prévios e Questionário final (Apêndice B) ao final da proposta, objetivando a autoavaliação.

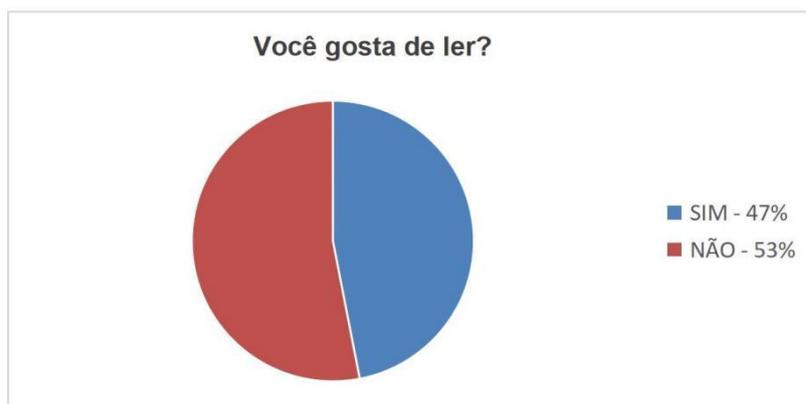
Veremos adiante as descrições e análises do questionário inicial, apresentadas a partir de seus respectivos gráficos, com um diagnóstico prévio em relação aos hábitos de leitura literária e seus conhecimentos no que tange à literatura afro-brasileira, à autoria e aos personagens protagonistas negros.

4.3 IDENTIFICANDO O PERFIL DOS LEITORES EM FORMAÇÃO

Conhecer o perfil dos leitores é uma busca constante e necessária, pois quando o professor os conhece, fica mais fácil envolvê-los nas experiências do ato de ler, saindo da esfera da decodificação para interpretação e significação textual. Para isso, é dever do professor proporcionar essa interação com fins ao bom desempenho das ações no ensino de literatura. De acordo com Cramer & Castle (2001, p. 14) a “aliteratura, pode ser um problema maior do que o analfabetismo”; considerando que, conforme pontuam as citadas escritoras, a “aliteratura” é a falta do hábito da leitura entre leitores que sabem ler, mas preferem não ler. Situação que requer atenção para minimizar seus efeitos.

Em função desse levantamento sobre os leitores, aplicamos um questionário com 06 perguntas, cujas respostas constam nos gráficos que seguem.

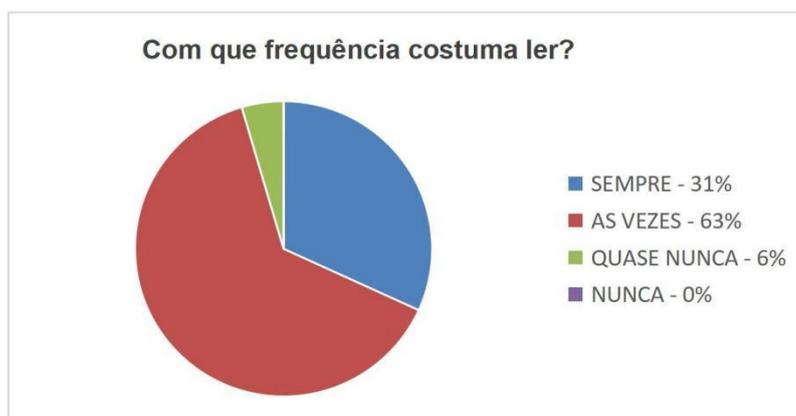
¹⁰ Fonte: INEP, IDEB 2023 – Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

Gráfico 01 – Gosto pela leitura

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Observando o percentual descrito na legenda do gráfico 01, é perceptível que existe um número maior de alunos afirmando não gostar de ler e um quantitativo inferior afirmando gostar. Esses números mostram um percentual da turma que não associam a leitura a algo prazeroso de ser feito, levando ao professor a planejar a partir da realidade, para assim, intervir de forma satisfatória.

Segundo Dalvi (2013, p. 68), “é necessário instituir a experiência ou vivência da leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes”. Assim, compreende-se que as aulas voltadas para o ensino de literatura, para despertar o prazer dos alunos pelo texto literário, precisam ser pensadas, planejadas em articulação com o contexto histórico, social, cultural e econômico para que esse ciclo inseparável de experiências e vivências da leitura ganhe sentido.

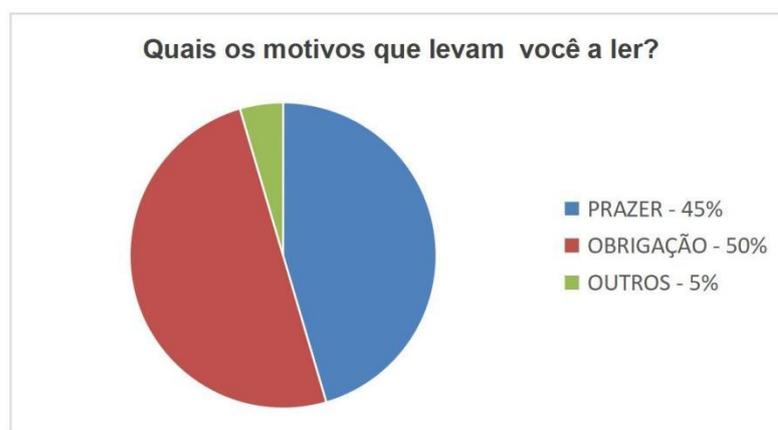
Gráfico 02 – Frequência de leitura

Dos 22 participantes analisados, 07 (equivalente 31%, isto é, menos da

metade dos alunos), responderam que “leem sempre”; 14 dos alunos responderam que “às vezes” fazem leitura, isso equivale a 63%. Vale pontuar que apenas 01 respondeu “quase nunca”, e nenhum aluno respondeu “nunca”. Isso mostra que mais da metade dos alunos ainda não possuem o hábito de leitura diária, fazem as leituras ocasionalmente.

Para o exercício da leitura do texto literário, conforme pontua Dalvi (2013, p. 81), deve-se “tornar o texto literário “acessável” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima”. Em função disso, faz-se necessário compreendermos a importância de se promover momentos voltados para a leitura literária durante todo o ano letivo, pois o trabalho estratégico, proporcionando o contato com diversas obras literárias, poderá impulsionar os leitores no sentido da aquisição de uma prática de leitura assídua e crítica.

Gráfico 03 – Motivos para ler



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

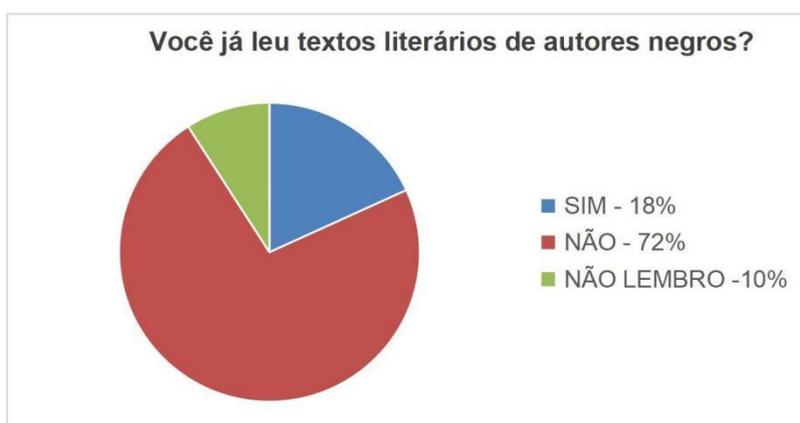
Pelos dados do gráfico 03, o cenário descrito também chama bastante a atenção, pois, 50% dos alunos realizam as leituras, por obrigação, exigência da escola. Contudo, é preciso transformar essa realidade, levando-os a verem a leitura também como fonte de prazer e não só como fonte de conhecimento.

Assim, temos 45% dos alunos que leem por prazer, diversão, esse percentual nos deixa em uma zona medial, nada confortável. Logo, compreendemos o porquê de Cosson (2021) falar da importância dos docentes não trabalharem de maneira descontextualizada, com trechos de textos, mas proporcionando o contato com as obras na íntegra.

Também comunga dessa mesma visão Dalvi (2013, p. 83), quando defende “evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais e, se possível, em seus diferentes modos de publicação”. Obviamente, não tem o que questionar, diante dos apontamentos dos autores, fica claro que se pretendemos ser mediadores de letramento literário, faz-se necessário realizarmos trabalhos de forma que as obras literárias são lidas em sua totalidade, pois o uso do texto como pretexto, gera efeito contrário, coíbe o letramento.

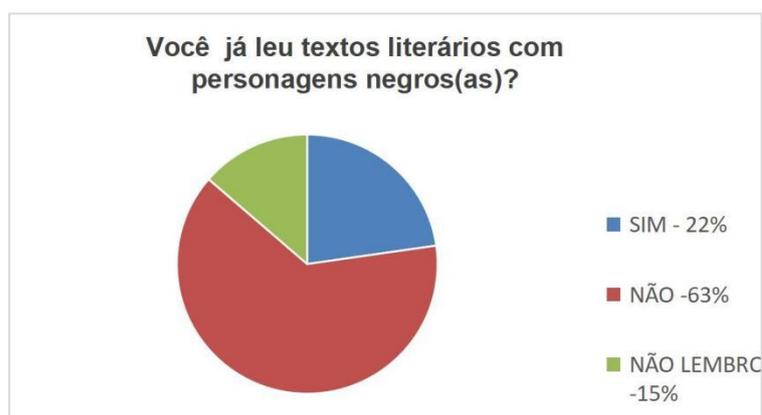
Na mesma proporção, é impossível não se inquietar diante dos números apresentados nos três gráficos, porém, esses indicadores não servem para retirar de nós a credibilidade que é possível o letramento literário e sim, nos fortalecem, nos impulsionam em busca de uma proposta de intervenção que fosse eficaz.

Gráfico 04 – Leitura de textos de autoria negra



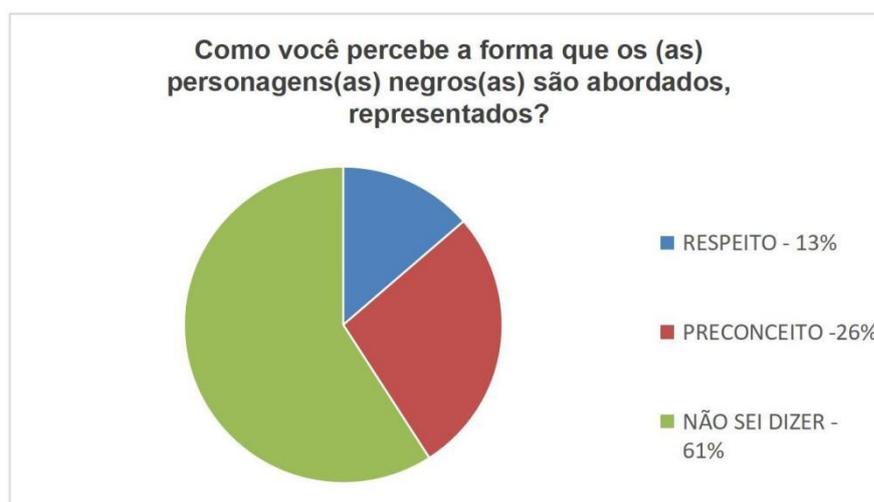
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O gráfico 04 nos apresenta uma realidade complexa: 72% dos alunos nunca leram uma obra literária, cujo autor(a) é negro(a); 10% não lembram, restando apenas 18% dos alunos que já leram. Esse cenário confirma a problemática da pesquisa: se na escola não tem biblioteca e muito menos livros de autores afro-brasileiros, o desconhecimento é o alvo. Nesse caso, tratam-se de alunos residentes em uma comunidade periférica, muitos beneficiados com o bolsa família, não disponibilizando de recursos para comprar livros. Cabe, pois, à escola suprir esse acesso.

Gráfico 05 – Leitura de textos com personagens negras

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Observando os dados do gráfico 05, percebemos que estes complementam o gráfico anterior. Em linhas gerais, realizando uma leitura implícita, podemos observar que a realidade descrita é a seguinte: os alunos “conhecem” provavelmente apenas algumas obras que fazem parte dos clássicos universais da literatura infantil, pois estão acessíveis no acervo da instituição e os professores do Ensino fundamental (anos iniciais) costumam realizar a leitura de deleite no início da aula. Neste acervo, a presença de personagens negras tende a ocorrer em condição secundária ou quando é inexistente.

Gráfico 06 – Percepção sobre a representação das personagens negras

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Diante dos números apresentados no gráfico 06 e nos demais, compreendemos que o letramento literário é urgente e que a literatura pode ser uma

forte aliada para transformar essa realidade, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para o seu crescimento emocional, intelectual, social entre outros.

Portanto, a partir dos dados coletados pelo questionário aplicado e representados nos 06 gráficos, temos uma caracterização do perfil de nossos colaboradores, assim também a conclusão que não há um trabalho efetivo com a literatura afro-brasileira na escola. Além disso, a Lei 10.639/03 ainda não está sendo implementada de fato na instituição. Dessa forma, os alunos do 6º ano precisam de aulas motivadoras, abordando a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Para isso, faz-se necessário proporcionar atividades intervencionistas de cunho sequencial, envolvendo leituras de obras literárias na sala de aula, aspirando formar leitores literários, com percepção crítica, cuja formação venha torná-los aptos para contribuir de maneira significativa na sociedade. Nessa perspectiva, é que propomos a proposta de intervenção exposta a seguir.

4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: TECENDO LEITURAS EM NARRATIVA AFRO-BRASILEIRA INFANTOJUVENIL

A proposta de intervenção foi desenvolvida em 12 aulas de 45 minutos cada, em um período aproximado de dois meses. Para esse trabalho, selecionamos como objeto de leitura uma narrativa infantojuvenil contemporânea da literatura afro-brasileira, a obra *A menina dos cabelos de algodão* (2020), da autora Wynne Carvalho.

Esta proposta foi organizada contemplando as etapas da sequência básica (Cosson, 2021): motivação, introdução, leitura e interpretação. É importante destacar que os alunos na culminância participaram de uma palestra intitulada: “Educação para as relações étnico-raciais: uma abordagem antirracista”. Na oportunidade houve um momento simbólico, em que os alunos participaram de uma roda africana.

A proposta a seguir está exposta conforme as etapas, organizadas com descrições e análise dos dados, tendo como foco principal o letramento literário,

4.4.1 Etapa - Motivação

Esta primeira etapa da sequência básica é muito importante, uma vez que se caracteriza como uma atividade de preparação para a leitura do texto. A motivação contribui para que os alunos ativem seus conhecimentos prévios e para o

estabelecimento de previsões (hipóteses) e expectativas para a leitura do texto. Cosson (2021 p. 54) defende que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação”.

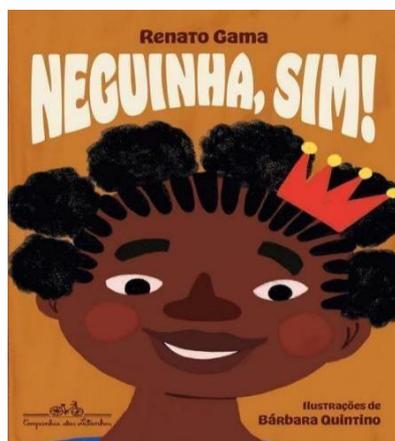
Para essa primeira etapa, reservamos 02 aulas de 45 minutos cada. Durante o processo, utilizamos como recursos: Smart TV, notebook, espelho, caixa decorativa, violão, caixa de som e cópias da música “Black Black”, que tem como intérprete Kataryna Keilla .

De início, convidamos os alunos a sentarem em círculo no chão, visando promover a interação igualitária e o compartilhamento de ideias, em seguida, apresentamos paulatinamente algumas obras da literatura infantojuvenil afro-brasileira, começando pelas capas, identificação dos autores, ilustradores e quadro sinóptico.

Estas apresentações se deram almejando o incentivo à leitura e à ampliação do repertório do sujeito-leitor que faz a mediação de suas próprias leituras frente à herança cultural afro-brasileira. Compreendemos que esta literatura é um instrumento prazeroso e eficaz no que tange à ressignificação da identidade do negro no contexto nacional, que os autores promovem por meio do seu acesso a uma educação antirracista.

Portanto, com intencionalidade pedagógica, as obras literárias apresentadas ficaram expostas e acessíveis em uma estante na sala de aula, garantindo o direito à literatura, permitindo que os alunos se tornem leitores ativos, capazes de interpretar, questionar e apreciar os textos literários de diversas formas e estilos, com fins à promoção do letramento literário. Segue uma mostra das obras selecionadas nesta exposição:

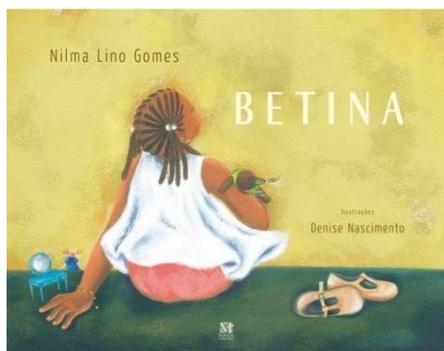
1- Obra: **NEGUINHA, SIM!**



SINOPSE

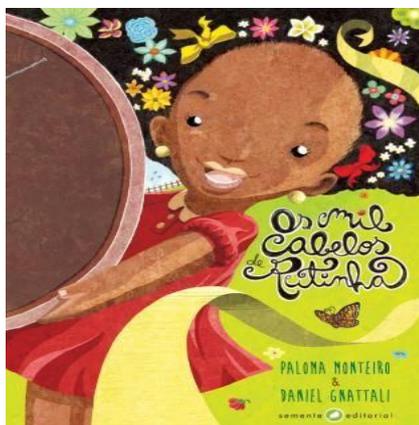
A personagem desta história-canção é neginha, sim! Trata-se de uma menina muito feliz, pois, seu nariz é belo como as ondas do mar, seus olhos são de jabuticaba e ela tem um cabelo brilhante como sol. Vale ressaltar que essa menina honra e celebra sua ancestralidade, por compreender que carrega uma bagagem histórica e um futuro repleto de possibilidades.

Figura 06: Capa do livro *Neginha, Sim!* (Gama, 2023)

2- Obra: **BETINA****SINOPSE**

A obra traz a lição do penteado, onde Betina fala ter aprendido com a amorosa avó, que já aprendeu com a mãe dela, que aprendeu com outra mãe que tinha aprendido com uma tia. Contudo, Betina expandiu a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela.

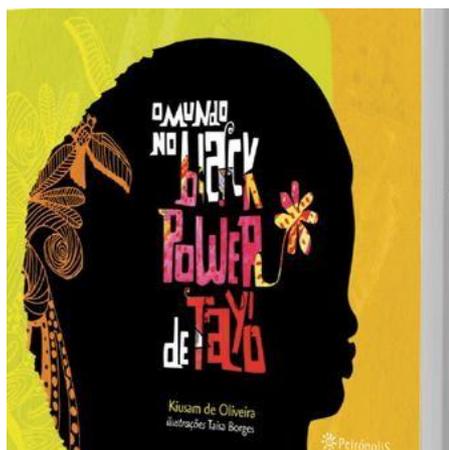
Figura 07: Capa do livro *Betina* (Gomes, 2021)

3- Obra: **OS MIL CABELOS DE RITINHA****SINOPSE**

O conto encontra-se centrado nas vivências de uma menina de quatorze anos chamada Ritinha, que mora com sua avó em uma vila perto do mar e aguarda feliz e ansiosamente o nascimento do irmão, cercada da família e pessoas queridas.

Os dias da Ritinha são parecidos com o cotidiano de muitas crianças, com cuidados familiares, brincadeiras e uma imaginação fértil. .

Figura 08: Capa do livro *Os mil cabelos de Ritinha* (Monteiro, 2017)

4 - Obra: **O MUNDO NO BLACK POWER DE TAYÓ****SINOPSE**

A obra conta a história da menina Tayó, que com a ajuda de sua mãe, descobre diversas maneiras de arrumar e enfeitar seu cabelo, usando laços, cordões, estrelas entre outros. Vale destacar que Tayó apresenta uma autoestima lá no alto, conseguindo assim no cotidiano, enfrentar aqueles colegas que acham que seu cabelo é "ruim". Para ela seu cabelo é redondo como o mundo, e nele ela pode carregar todas as suas histórias.

Figura 09: Capa do livro *O Mundo no Black power de Tayó* (Oliveira, 2013)

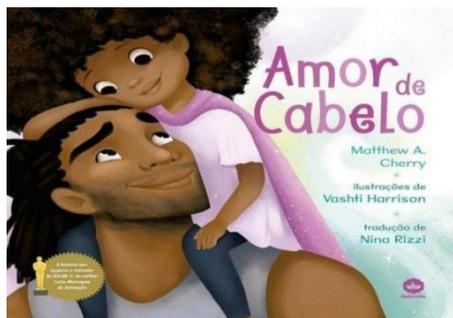
5 - Obra: **AMOR DE CABELO**

Figura 10: Capa do livro *Amor de Cabelo* (Cherry, 2020)

SINOPSE

A obra destaca o cabelo de Zuri. Cabelo este que pode ser trançado e enrolado, sempre para combinar com uma tiara de princesa ou uma capa de super-heróina. Zuri sabe que seu cabelo é lindo, por isso com ajuda do pai, monta um penteado perfeito, para receber sua mãe que se encontrava internada.

6 - Obra: **COM QUAL PENTEADO EU VOU?**

Figura 11: Capa do livro *Com qual penteado eu vou?* (Oliveira, 2021)

SINOPSE

A obra pontua sobre a diversidade e a beleza que existe em cada criança, independente de qual penteado use, traz como foco a festa de 100 anos de Seu Benedito, sistematicamente, a homenagem que suas bisnetas e seus bisnetos querem realizar a partir de lindos penteados.

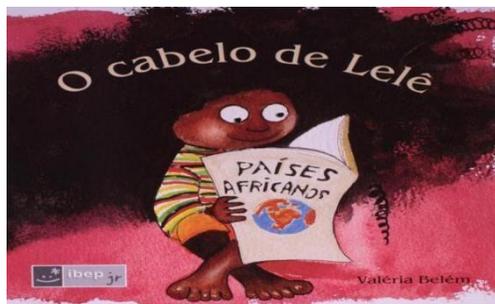
7- Obra: **O CABELO DE LELÊ**

Figura 12: Capa do livro *O cabelo de Lelê* (Belém, 2007)

SINOPSE

A obra traz como protagonista a menina Lelê, que não gosta do que vê, ou seja, vive a se perguntar o tempo todo, o porquê de tantos cachinhos em sua cabeça, porém, a resposta encontrará em um livro.

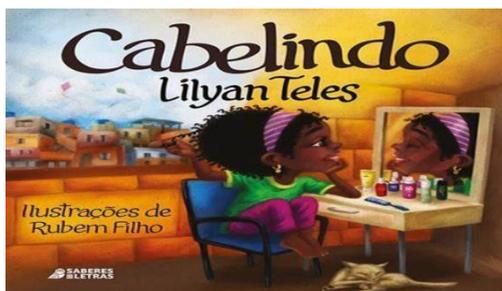
8 - Obra: **CABELINHO**

Figura 13: Capa do livro *Cabelinho* (Teles, 2023)

SINOPSE

A obra apresenta o encantamento de uma menina com as inúmeras possibilidades e descobertas que seu cabelo lhe proporciona: pode ser uma coroa, quando vai pra cima numa boa; visto de pertinho, ele é um bambolê bem pequenininho.

É importante pontuar que todas as obras literárias supracitadas trazem a temática do cabelo afro, como símbolo de identidade e resistência à estética ideológica do racismo estrutural. A leitura dos textos literários colabora como instrumentos de elevação da autoestima, empoderamento das meninas de cabelos crespos.

O passo seguinte, nesta etapa, se deu com a aplicação da dinâmica do espelho. Para melhor entendimento descrevemos as etapas da seguinte forma: dentro de uma caixa decorativa foi colocado um espelho, na sequência repassado para os alunos que dentro da caixa tinha uma foto de uma pessoa muito bonita, especial, inteligente, educada, generosa, compreensiva e que tem muito respeito para com as outras pessoas. Depois, foi orientado que, um de cada vez, se dirigisse ao local onde estava a caixa. Após olharam para dentro da caixa, voltaram silenciosamente para o seu lugar, sem se comunicar com os demais.

Figura 14: Caixa de dinâmica (parte externa)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 15: Caixa de dinâmica (parte interna)

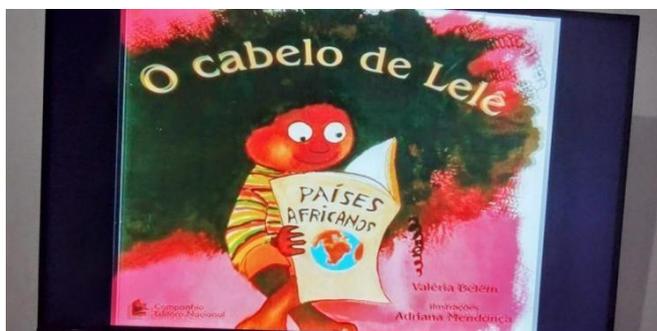


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Ao final da dinâmica, houve um diálogo muito interessante, momento em que as reflexões sobre si mesmos ganharam destaque. Vejamos alguns exemplos: *Quando me vi no espelho, entendi que sou importante; percebi que sou bonita e preciso me valorizar mais; deu vontade de rir, achei que teria outra coisa na caixa; A dinâmica fez eu entender que devo me amar do jeito que sou, etc.*

Ao término desse compartilhamento reflexivo, fizemos a seguinte provocação: *Existia uma menina que não estava feliz com sua aparência, igualmente outras meninas espalhadas pelo mundo, o nome dessa menina é Lelê. Vamos conhecê-la?* Nesse momento, foi exibido o vídeo contendo a história *O cabelo de Lelê*, da autora Valéria Belém, que trazia de forma lúdica, em seu interior, a valorização das características da cultura negra, que tem sido discriminada devido à sua longa história de racismo. O vídeo mostrava uma criança afro-americana que questiona por que seu cabelo é cacheado, "De onde vêm tantos cachinhos? pergunta, sem saber o que fazer" (Belém, 2007, p. 5), mostrando assim que ela se pergunta sobre a origem de tantos cachos porque ela joga o cabelo para o lado e não fica "bom".

Figura 16: A obra *O cabelo de Lelê*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Visando ampliar a temática, algumas perguntas foram norteadas: *Como é o cabelo de Lelê? Ela gosta ou não de seus cabelos? Você sabe o que é um cabelo black? Conhece alguém que tem cabelo black? O cabelo black pode ser usado apenas pelo sexo feminino? Você acha que só quem tem cabelo liso é bonito (a)? Quando foi que Lelê começou a gostar do seu cabelo e a gostar do que estava vendo no espelho?*

Após os questionamentos, houve uma contextualização expositiva sobre a história do Movimento *Black Power*, em seguida apontamentos sobre o cabelo afrodescendente como um importante símbolo da luta do povo negro. Para culminar

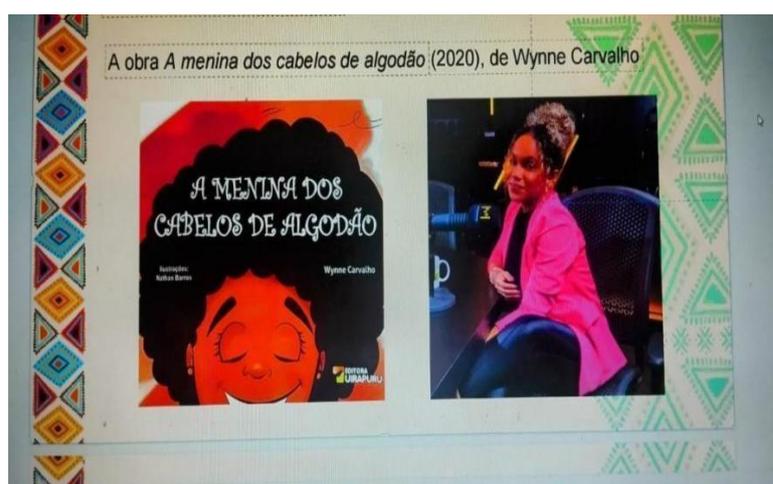
essa etapa, a audição e canto da música: “Black Black”, das compositoras Érica Maria e Dany Danielle, tendo em vista, esta música ter a capacidade de desenvolver a memória auditiva e a compreensão melhor da temática em estudo, além de outros benefícios advindos com a situação de ludicidade. Na oportunidade foi distribuída a letra da música aos estudantes e ensinada à melodia, e com o auxílio de um violão fizemos o acompanhamento.

Nessa primeira etapa, conseguimos motivar os alunos em relação a sua participação efetiva no decorrer da proposta e, simultaneamente, despertar a curiosidade para a etapa seguinte, Os alunos demonstraram o interesse em aprender novas ideias e informações, ficaram ansiosos para conhecer a obra literária que iríamos ler e seu autor.

4.4.2 Etapa – Introdução

A segunda etapa da sequência foi desenvolvida em de 02 aulas de 45 minutos cada. Utilizamos recursos como: Smart TV, notebook e caixa de som. Inicialmente, apresentamos a autora, Wenny Carvalho, por meio da exposição de seus dados biográficos. Em sequência, apresentamos a obra com foco para a capa de *A menina dos cabelos de algodão*.

Figura 17: A capa do livro e a escritora Wynne



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na oportunidade, apresentamos também a fotografia do ilustrador carioca de Volta Redonda - RJ, Nathan Barros, coletada no perfil do *instagram* do artista. Na

ocasião, explicamos que as ilustrações presentes na obra são de suma importância, pois fornecem muitos elementos que nos ajudam a entender e interpretar a história narrada.

Figura 18: Biografia do ilustrador



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Diante do exposto, levantamos hipóteses a respeito das temáticas que o livro trataria de forma geral e compartilhamos as impressões iniciais. Uma vez instigados na curiosidade e no desejo de conhecer a obra, passamos à terceira etapa da sequência.

4.4.3 Etapa – Leitura

Essa etapa foi desenvolvida em 04 aulas de 45 minutos cada. Inicialmente fizemos uma retomada, dos elementos que compõem a capa da obra *A menina dos cabelos de algodão*. Ressaltamos a importância das ilustrações presentes no decorrer do texto, pois “na atualidade, a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa [...] a relação entre o signo icônico e o verbal nesse tipo de produção é tão estreita que tem acompanhado os critérios de escolhas dos livros” (Debus, 2017, p.18).

Segundo Gancho (2002, p. 7) “Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe.” Tomando como base essa caracterização, convidamos os alunos a observar o cartaz exposto na sala com os elementos da narrativa, que podem ser divididos em cinco categorias: Personagem, Espaço, Narrador, Tempo e Enredo. Vejamos a seguir:



Diante do cartaz ilustrativo, fizemos uma breve exploração dos elementos essenciais da narrativa pontuando que “A personagem ou o personagem é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação” (Gancho, 2002, p. 10). O espaço é o “lugar onde se passa a ação numa narrativa.” (Gancho, 2002, p. 17). Seguindo a exposição, mostramos que o narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção criada pelo autor, porém, é essencial na construção da narrativa, tendo em vista que “Não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história.” (Gancho, 2002, p. 19). Frisamos sobre os elementos tempo e enredo, o primeiro como o indicador de marcação do tempo dentro da narrativa e o segundo como o desenrolar das ações da história. De acordo com Gancho (2002, p. 15 - 16): “Os fatos de um enredo estão ligados ao tempo em vários níveis: época que se passa a história, duração da história, tempo cronológico e psicológico.” Portanto o enredo e o tempo caminham lado a lado construindo a narrativa.

Na sequência, mediamos a leitura individual, consecutivamente compartilhada em voz alta, cada aluno lendo um trecho, visando alinhar o momento ao que descreve a habilidade **EF69LP53** da BNCC (2017):

Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as

pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior.

Dando continuidade, promovemos um debate a partir das seguintes questões norteadoras:

- _ Qual a temática principal que traz o texto?
- _ Que tipo de cabelo tinha a garota da história *A menina dos cabelos de algodão*?
- _ Em sua opinião, quando a autora Wenny Carvalho faz, no decorrer da obra, a comparação dos cabelos com o algodão ela pretendia mostrar o que?
- _ Você acha que nos dias atuais ainda existem pessoas que sofrem preconceito por terem cabelos afros, popularmente conhecidos por crespos?
- _ Que atitudes podemos ter para combater esses comportamentos racistas?

Para os dois primeiros questionamentos, os alunos destacaram que “a temática principal do texto é o combate ao racismo”, “algo que machuca muito as pessoas”, pois “quem tem o cabelo crespo igual a garota da história precisa ser respeitado”, “todos os cabelos são bonitos, feio mesmo é esse preconceito”.

Assim sendo, no terceiro questionamento, a liberdade frente à exposição livre foi ainda mais marcante, pois observamos que os alunos com expressão de alegria, felicidade, disseram que a autora Wenny Carvalho com a comparação “pretendia mostrar que os cabelos crespos são macios”, “uma fofurice”.

Em relação ao quarto questionamento, de forma unânime, todos responderam “sim” e acrescentaram que “acontece esse tipo de preconceito, no ginásio de futebol, na escola, em quase todos os lugares”.

Por conseguinte, no quinto questionamento os alunos destacaram algumas atitudes para combater o racismo como: “respeito às diferenças das pessoas, amor ao próximo do jeito que ele é, elogiar as crianças com cabelos crespos, ler historinhas com personagens negras”.

Após os questionamentos supracitados, proporcionamos um tempo a mais para os alunos que se encontravam próximos, contextualizassem, refletissem livremente sobre as questões étnico-raciais presentes no texto.

Encerramos esse momento da leitura com o sentimento de satisfação, pois a discussão que a obra proporcionou foi significativa, sem esquecer da participação e do entusiasmo demonstrado pelos estudantes. É válido ressaltar que os dados aqui

registrados a respeito desse momento de interação, embora não tenham sido transcritos de gravações, foram postos a partir dos fatos observados com a seriedade que a pesquisa científica requer.

4.4.4 Etapa – Interpretação

A última etapa da sequência básica, a interpretação, consiste no momento de reflexão acerca da temática, das impressões e sentidos construídos no processo de leitura. A etapa de interpretação foi desenvolvida com duração prevista de 04 aulas de 45 minutos cada.

✓ **Primeiro Momento** - Ilustrando frases chave da obra

A princípio fizemos a interpretação interna com o objetivo de estabelecer a compreensão global da obra, para isso fizemos uma breve retomada da aula anterior, destacando oralmente os principais pontos dos textos. Dando continuidade, visando ampliar essa etapa, os alunos foram convidados a transformar duas frases chave do texto:

Frase 1 - *Nossos cabelos são cabelos de algodão!*

Frase 2 - *Vamos! Solte seus cabelos, não tenha medo, não.*

A proposta foi que fizessem releituras criando ilustrações, através das quais tiveram a chance de descrever as imagens que criaram em suas mentes. Nesse momento criativo, enquanto os alunos ilustravam, ouviam a música (em volume baixo): *A beleza é você menina* (1978), do cantor e compositor Bebeto. Em seguida, fixamos na parede um cartaz grande confeccionado na plataforma de design gráfico, Canva (Figura 20), contendo uma frase motivadora em relação a estética do cabelo afrodescendente, ao mesmo tempo provocativa em relação ao racismo.

Figura 20 :Cartaz de conscientização



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O momento foi bastante significativo; na oportunidade algumas estudantes comentaram que tínhamos colocado uma *trend* utilizada no *Tiktok* e no *Instagram*. Acrescentamos que se tratava de uma música da década de 1970 e que nos dias atuais estava no auge novamente.

Na aula seguinte, a turma foi dividida em dois grupos, visando a construção de cartazes com as ilustrações que mostrasse as suas leituras interpretativas à luz das discussões em sala. Para isso, distribuímos os materiais necessários para confecção desse trabalho; pedimos aos alunos que colassem na cartolina as imagens, deixando espaço para o título e a identificação dos grupos, na sequência fizemos a mediação pontuando sobre a importância de revisar seus cartazes.

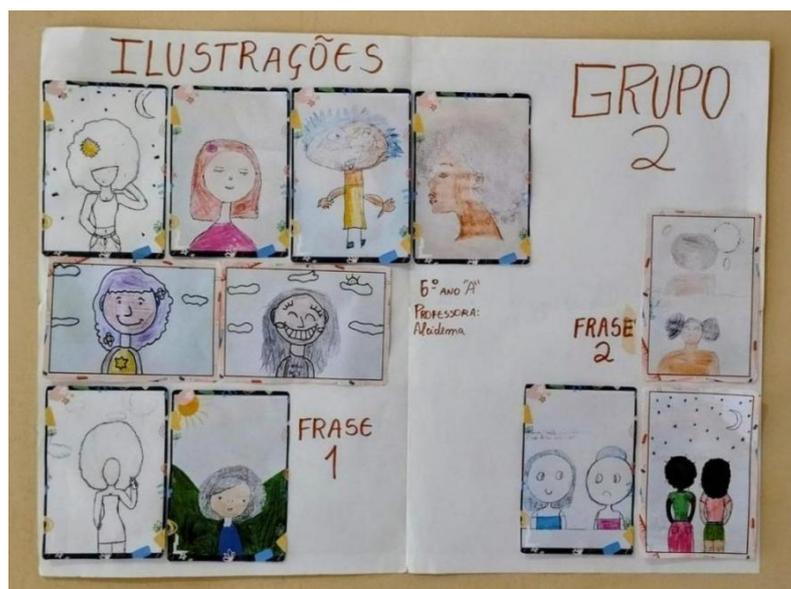
Nesse contexto, pedimos que entre eles escolhessem um representante de cada grupo para fazer a apresentação das ilustrações e fixassem na sala de aula para que os demais colegas pudessem apreciar. Vejamos

Figura 21 - Cartaz com ilustrações (Grupo 1)



Fonte: Produção dos alunos

Figura 22 - Cartaz com ilustrações (Grupo 2)



Fonte: Produção dos alunos

Esta atividade foi proposta visando possibilitar, no processo de ensino, aprendizagens a contemplar o letramento, uma vez que o exercício de sintetizar as impressões de frases da obra *A menina dos cabelos de algodão* (2020), em forma de imagens, demonstra a capacidade criativa, assim como as pessoas têm diferentes percepções sobre o que lhes é contado.

✓ **Segundo Momento** - Extrapolando a interpretação

Neste momento solicitamos que os alunos sentassem em um semicírculo de forma que facilitasse o diálogo entre todos, pois iríamos participar de uma palestra intitulada “*Educação para as relações étnico-raciais: uma abordagem antirracista*”, com o Prof. Dr. Genes Duarte Ribeiro. Esta ação pedagógica teve por objetivo refletir sobre a importância de construir uma educação antirracista, pois só assim “saberemos”, na escola e em outros espaços da sociedade, ter atitudes, comportamentos, de fato, respeitosos e inclusivos. Para o momento, foram utilizados os recursos como folder da palestra, Smart TV, notebook, microfone, caixa de som, entre outros.

O palestrante abordou sobre a importância de se combater as práticas de racismo presente na escola por meio da implantação de uma política institucional de enfrentamento ao racismo. Mas não somente, acrescentou que todos podemos colaborar, a partir das simples atitudes de não mais usar apelidos pejorativos ofensivos com os colegas, professores, porteiro, merendeira, secretaria, entre outros.

Figura 23 - Folder da Palestra

EMEIEF Ascendino Toscano de Brito

PALESTRA

Educação para as relações étnico-raciais: uma abordagem antirracista

Palestrante
Prof. Dr. Genes Duarte
Guarabira - PB
Dezembro/2024

Organizadora
Profª Mestranda Alcideia Santos da Silva

A Educação Antirracista busca combater o racismo e a discriminação na escola e na sociedade. Ela parte do reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural do Brasil e da valorização das identidades e saberes dos diferentes grupos que compõem o país.

A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que tem como objetivo valorizar a contribuição dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira, reconhecendo a diversidade étnica e cultural do país. Além disso, a lei busca combater o racismo e determina que se deve estudar sobre a história da África e dos africanos.

EXEMPLOS DE EXPRESSÕES RACISTAS QUE PRECISAM SER SUBSTITUÍDAS OU ELIMINADAS

Cabelo ruim
A expressão "cabelo ruim" é racista, pois menospreza as características dos cabelos das pessoas negras, associando-as a algo negativo. O uso de termos como "cabelo duro" ou "cabelo Bombril" também é uma forma evidente de racismo e deve ser evitada. Portanto, é mais adequado se referir a "cabelos crespos" ou "cabelos afrodescendentes".

Nega Maluca
A expressão "nega maluca" é usada para descrever um bolo de chocolate, mas seu uso é problemático, pois associa indevidamente a mulher negra a uma sobremesa e sugere falta de discernimento e inteligência. É mais apropriado simplesmente chamar o bolo pelo seu nome correto, "bolo de chocolate".

Não sou tuas negas
A expressão "não sou tuas negas" é usada para demonstrar descontentamento com uma situação. A sua origem não é certa, mas estudiosos apontam que a expressão tem conotação racista e misógina, relacionada ao período escravista. Ela desvaloriza as mulheres negras, tratando-as como objetos ou propriedades. É importante substituir essa expressão por outras que promovam respeito, como "me respeite".

<https://www.terra.com.br/nós/40-expressões-racistas-para-excluir-do-vocabulário>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

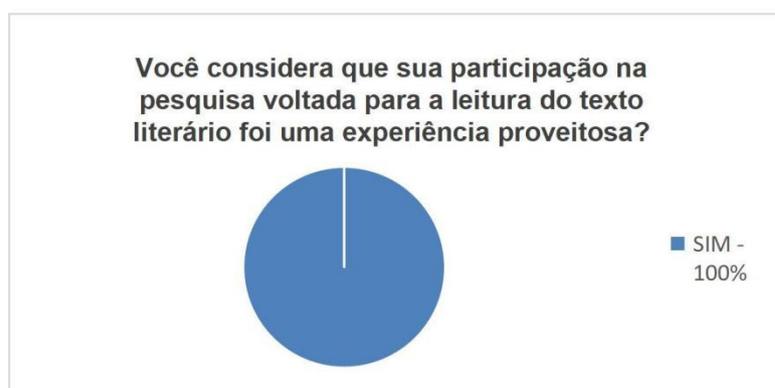
Na sequência, os alunos foram convidados a participar de uma Roda Africana, juntamente com o Professor e Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental (Anos finais) da rede municipal de ensino, Genes Duarte¹¹. Na ocasião, esclarecemos que o círculo, presente nas cerimônias públicas de origem africana, remete à ideia de harmonia e equilíbrio, possibilitando a igualdade entre os participantes. O objetivo principal dessa atividade estava em demonstrar como um ambiente não hierarquizado pode ser profícuo na construção coletiva do reencontro com a identidade, viabilizando o processo de empoderamento das crianças negras.

Diante da conclusão das etapas da sequência básica, com fins avaliativo, aplicamos o questionário final (Apêndice B), no intuito de caracterizar a forma como os alunos conceberam as competências em leitura crítica, com base nas atividades desenvolvidas com a narrativa de autoria negra. O ponto a seguir demonstra os dados a respeito.

4.5 AVALIANDO O PROCESSO INTERVENCIONISTA

O segundo questionário contou com 7 perguntas e foi respondido por 22 alunos. Na oportunidade, explicamos o objetivo do instrumento, também delimitamos o tempo, visando sua gestão de forma produtiva. Vejamos os resultados coletados:

Gráfico 07 – Sobre a participação na experiência de leitura



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

¹¹ Graduado e Especialista em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB- Campus III Guarabira), Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PPGH-UFPB). É doutor na Linha de Pesquisa em História da Educação pelo PPGE-UFPB, foi professor substituto da UEPB Campus III- Guarabira-PB e tem atuado como formador de professores, professor de História no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e ENEM. Trabalha na área de Metodologia do Ensino de História, Metodologia Científica, História e Memória, Memória e Patrimônio Cultural e História da Paraíba Tecnologias e Ensino de História, Festejos escolares e mitos políticos.

Todos os participantes responderam que sim, isso demonstra que a metodologia utilizada atendeu às expectativas, favorecendo para uma melhor participação e entusiasmo da turma. Como o questionamento solicitava uma justificativa, vejamos algumas transcrições, pois não foram todos que justificaram.

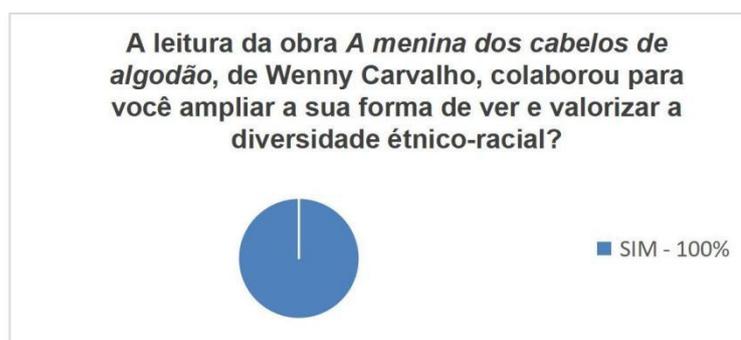
É importante ressaltar que mantivemos a autenticidade da escrita, os exemplos a seguir estão respeitando a ordem alfabética dos nomes, para isso, utilizaremos a letra “A” como abreviação de aluno.

- A01 - Sim, pois aprendi muito.
- A02 - Sim, porque eu aprendi muito, e muito.
- A03 - Porque aprende muito.
- A04 - Porque devemos respeita a pessoas de cor preta.
- A05 - Porque eu aprendi muito sobre o racismo.
- A06 - Porque aprendi muito sobre o racismo.
- A07 - Por que pordeveos espeita as pesoa.
- A08 - Porque eu aprendi muito sobre o racismo.
- A09 - Sim, porque aprendim que o racismo e crime.
- A11 - Pois aprendi muito.
- A12 - Por que eu li todos os dias e eu leio.
- A14 - Por que ampliou meu conhecimento da cultura afro-decendente.
- A15 - Porque aprendi que devemos respeitar as pessoas da pele negra e cabelo crespo.
- A16 - Sim, por que aprendi muito sobre o racismo, devemos combater.
- A19 - Sim, pois me levou a aprender mais da cultura afro.
- A22 - Porque aprende muito.

Diante das justificativas transcritas, é nítido que a proposta com a obra literária proporcionou aprendizagens diversas em relação a literatura afro-brasileira, o respeito a diversidade, o combate ao racismo, etc. Uma mostra de que o conhecimento é algo importante, cujo efeito influencia nas atitudes, comportamentos, decisões e perspectivas.

As justificativas transcritas demonstram que os alunos compreenderam a gravidade do problema, expondo a percepção de que devemos respeitar as pessoas de pele negra e cabelo crespo, que o racismo é crime e que precisamos combater.

Gráfico 08 – A construção de nova percepção



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

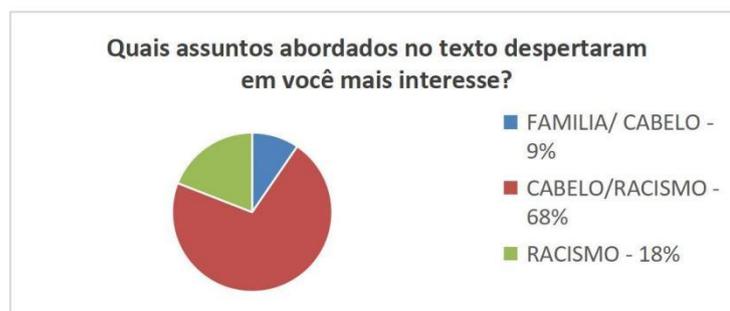
Mais uma vez todos os alunos responderam sim, mostrando que a escolha do objeto de estudo foi positiva, não somente por ter contemplado o foco de interesse dos alunos, como também pela possibilidade de promover o desenvolvimento do letramento crítico quanto à história da cultura negra. Vejamos as justificativas dos alunos participantes:

- A01 - Sim, pois valorizou a raça negra.
- A02 - Sim, porque a história é muito interessante.
- A03 - Sim pro que interessante.
- A04 - Sim, por que a história é interessante.
- A05 - Sim , porque a história valoriza as pessoas de pele escura.
- A06 - Sim, porque a história é interessante.
- A07 - Sim , por que a historia é in tresante.
- A08 - Sim, porque a historia e interesente.
- A09 - Sim, porque na historia os negros são mais valorizados.
- A10 - Sim: na historia e interessante.
- A11 - Sim, porque a história valoriza a raça negra.
- A12 - Sim, porque fala do cabelo.
- A13 - Sim, Pra devemos respeitar a sociedade.
- A14 - Porque valoriza a raça negra.
- A15 - Sim , porque valoriza as pessoas de pele escura.
- A16 - Sim, porque valorizar as pessoas pela cor e pelo seus cabelos.
- A19 - Sim para valorizar os negros, e não fazer preconceito.
- A22 - Sim, Por que a Historia e interessante.

Como se trata de uma turma do 6º ano, é comum os desvios ortográficos, o não querer justificar por insegurança ou comodismo mesmo, etc. Contudo, esse é outro trabalho continuado que realizamos incansavelmente atrelado ao letramento. Mesmo assim, a capacidade humana de entender e apreender uma percepção das coisas se apresentam em seus argumentos registrados.

Diante dessa análise, cabe pontuar que os alunos buscaram mudar seus comportamentos em relação ao racismo, evitando o uso das expressões preconceituosas no cotidiano da sala de aula, também já se reconhecem como parte de uma sociedade multicultural e respeitam a diversidade étnico-racial. Quanto aos efeitos da relação leitor e obra, vejamos:

Gráfico 09 - Efeitos da relação leitor e obra literária



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Nesse contexto, temos 02 alunos que assinalaram família e cabelo afro, correspondendo a 9%; 15 alunos assinalaram cabelo afro e racismo, correspondendo a 68,18%, temos ainda 04 alunos que marcaram racismo gerando o percentual de 18%; e 01 aluno que marcou preconceito, gerando o percentual de 4.54.

As questões 04, 05, 06 e 07 são subjetivas, cujas respostas dependem de aluno para aluno, conforme suas crenças, conhecimentos, interpretações. A questão número quatro 04 trata da seguinte solicitação: Destaque da obra frases que apontam a valorização da estética dos cabelos afros. Vejamos as frases destacadas pelos alunos:

- A01 - Nossos cabelos são cabelos de algodão; Nossos cabelos são lindos.
- A02 - nosso cabelos são cabelos de algodão; nossos cabelos São lindos.
- A03 - Nossos cabelos são lindos; Nossos cabelos são de algodão.
- A04 - Nossos cabelos são de algodão
- A05 - “ Nossos cabelos são cabelos de algodão”; “Seus cabelos são bem cuidados, saudáveis, macios.
- A06 - Nossos cabelos são cabelos de algodão; Nossos cabelos são lindos.
- A07 - Nossos cabelos são cabelos de algodão.
- A08 - Nossos cabelos são de algodão; Seus cabelos Black quer bem soltos.
- A09 -Nossos cabelos são cabelos de algodão; seus cabelos são bem cuidados, saudáveis , macios...
- A10 - Um cabelo é muito lindo
- A11 - Seu cabelo é lindo.
- A13 - Seu cabelo é lindo.
- A14 - Nossos cabelos são lindos; seus cabelos são bem cuidados, saudáveis,macios.
- A15 - Seus cabelos são bem cuidados, saudáveis e macios; Seus cabelos são de algodão.
- A16 - Nossos cabelos são cabelos de algodão; Seu cabelo BLACK POWER bem solto, Dada acabava por influenciar outras meninas pretinhas...
- A19 - “ Cabelos de algodão”; “ Seus cabelos são lindos”.
- A22 - Nossos cabelos são lindos; Seu cabelo Black Power bem solto, dada acabava por influenciar outras meninas pretinha.

Observando as frases transcritas, ver-se que alguns alunos não retomaram a obra para destacar, apenas se utilizaram da memória e escreveram. Por isso, na transcrição, encontram-se desvios ortográficos, frases produzidas entre outros. Contudo, o destaque maior está na frase conclusiva da obra, porém com a supressão da exclamação e cuja metáfora, embeleza o texto: Nossos cabelos são cabelos de algodão!

Na questão seguinte, de número 05, perguntamos: O que você aprendeu com a leitura do texto em relação à importância da ancestralidade? Vejamos as respostas dos alunos:

- A01 - que o cabelo afro vem das minhas origens africana.
- A02 - que deve respeita a nossa origem
- A03 - como o cabelo é
- A04 - Que devemos respeitar as origens das pessoas.
- A05 - Que devemos respeitar nossas origens.
- A06 - Muitas coisas que faz parte da cultura africana.
- A07 - Qe devemos as origens.
- A08 - Que podemos respeitar a cultura Africana.
- A09 - Que devemos respeitar os africanos.
- A10 - á para de fazer racismo.
- A11 - Meu cabelo afro que veio da raiz africana.
- A13 - Muitas coisas, que devemos respeitar o jeito do outro.
- A14 - O meu cabelo afro faz parte das raízes africanas.
- A15 - Que o cabelo afro faz parte das raízes, e devemos respeitar suas origens.
- A16 - Que o cabelo afro é de origem Africana, e respeitar nossas origens.
- A17 - QUE O CABELO AFRO É DA AFRICA.
- A19 - Que deve respeitar não irporta a aparencia.
- A22 - Prezemos respeito as pessoas seja preto ou Branca tem que respeita.

Os registros demonstram que a maioria dos alunos aprenderam a respeito da ancestralidade africana, pontuando em relação ao respeito às origens, que o cabelo afro tem raízes africanas. Nesse sentido, apresentaram de forma contextualizada a ancestralidade histórica do cabelo afro no Brasil, destacando o respeito cultural.

Na questão de número 06 temos a seguinte pergunta: Você gostou de ver na obra lida o negro sendo o protagonista? Justifique. Vejamos as transcrições das respostas dadas:

- A01 - Sim, pois diferencia de muitas histórias e valoriza a raça negra.
- A02 - Sim, porque o negro deve ser respeito.
- A03 - Sim, porque negro respeite.
- A04 - Porque o negro deve ser respeitado.
- A05 - Sim, Porque o negro também precisa ser respeitado.
- A06 - Sim, porque o negro precisa ser respeitado.
- A07 - Porque o negro devi ser respeito.
- A08 - Sim, porque o negro tem que ser respeitado.
- A09 - Sim, porque o negro e bem tratado.
- A10 - Sim
- A11 - Sim, porque geralmente o autor(a) escolhe protagonistas brancos.
- A12 - SIM, PORQUE EU GOSTEI DA HISTÓRIA EM TODOS OS DIAS. DOS CABELOS DAS MENINAS.
- A13 - Sim, porque e bom para o planeta.
- A14 - Sim, por que os negros precisam ser respeitados.
- A15 - Sim, porque geralmente o autor(a) colocam protagonistas brancos.
- A16 - Sim, porque as pessoas negra deve ser respeitada.
- A19 - Sim, porque todo negro deve ser respeitado.
- A22 - Sim, Porque a menina Dada foi valorizada.

Pelas respostas apresentadas, é nítido que os alunos gostaram de ver o negro como protagonista da obra, contudo, tecendo uma análise contextualizada nas

entrelinhas, percebe-se que para os alunos o negro está como protagonista é uma marca de respeito, é uma conquista, pois não eram respeitados. É importante pontuar que ao lermos as respostas de forma sequencial, chega-se a ouvir um eco de reivindicações, postura presente no movimento negro, que visa à igualdade racial e à valorização da cultura afrodescendente, buscando promover políticas de inclusão, combate ao racismo e garantir a representatividade.

Por último tem-se a questão de número sete (07), a mesma coloca os alunos na posição de cidadãos conscientes e participativos. Vejamos a solicitação e respectivamente as transcrições das respostas dadas: Dê uma sugestão para o enfrentamento do racismo.

- A01 - Não importa a cor todos nos somos seres humanos.
- A02 - devemos respeita e ler mais história.
- A04 - Ler mas história da literatura.
- A05 - Que a lei não seja esquecida.
- A06 - Lê mas histórias.
- A07 - Ler mas historia da literatura.
- A08 - ler mas historia de pessoas negras.
- A09 - Adicionar mais leis contra o Racismo.
- A10 - ler mais historia.
- A11 - Ler mais histórias da literatura.
- A13 - Defende o amigo.
- A14 - Ler mais historia da literatura com esse tema.
- A15 - Ler mais histórias da literatura com esse tema.
- A16 - Que a lei seja aplicada.
- A17 - Ler mais histórias de literatura.
- A19 - Ler mais histórias de literatura africana.
- A22 - Ler cada vez mais textos da literatura, combatendo o racismo, pois é prejudicial para mente.

As respostas dos alunos confirmam que o trabalho desenvolvido com o texto literário, a partir da Sequência Básica Cosson (2021) foi significativo, promoveu o letramento literário, os alunos de forma direta nas transcrições fazem uma apelação pela leitura literária, característica de leitores, em sua essência.

Portanto, após a aplicação do questionário final, realizou-se uma roda de conversa sobre a proposta de intervenção. Inicialmente agradecemos a participação de todos e frisei o quanto esses momentos vivenciados durante a intervenção tinham sido importantes para o meu crescimento enquanto professora.

No diálogo, livremente, os alunos comentaram que tinham gostado dos momentos vivenciados na sequência, pois as aulas foram diferentes, tivemos músicas, a professora tocando violão, vídeos, conhecemos muitas histórias com personagens negras, autores e autoras negras, compreendemos que devemos combater o racismo diariamente, porque causa muitas sequelas na vida das pessoas.

Enfim, encerramos a roda de conversa distribuindo uma lembrança simbólica, demonstrando nossa gratidão pela participação nas atividades realizadas e os resultados exitosos de letramento literário e crítico.

4.6 Caderno Pedagógico : Produto Educacional

O caderno pedagógico apresenta uma proposta intervencionista, visando o desenvolvimento de competências de leitura do texto literário, na perspectiva do letramento, por meio da obra literatura infantojuvenil *A menina dos cabelos de algodão*, Wenny Carvalho, publicada no ano de 2020.

O referido caderno (Apêndice C) apresenta em sua estrutura, além da capa e as considerações finais, três capítulos prioritários que buscam ampliar os conhecimentos em relação a temática trabalhada e favorecer a aplicação da proposta pelos professores no chão da sala de aula. Sendo eles:

- 1º) A literatura infantojuvenil: um instrumento de letramento literário, representatividade negra e implementação da lei 10.639/01;
- 2º) Conhecendo a autora Wenny Carvalho e a obra *A menina dos cabelos de algodão*;
- 3º) Sequência Básica do letramento literário.

Este material oferece aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Anos Finais), assim como a outros agentes educacionais, uma proposta de leitura da literatura infantojuvenil afro-brasileira, orientada sob a perspectiva do letramento literário e da Lei 10.639/03.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a Literatura Infantojuvenil afro-brasileira ainda é muito pouco trabalhada na Instituição na qual trabalhamos e compreendendo que esta possui um papel essencial no processo de ensino e, conseqüentemente, na formação do leitor, propomos realizar essa pesquisa, cujos resultados aqui apresentamos. Tendo por base essa problemática, elaboramos uma proposta interventiva de leitura literária, tendo como objeto de leitura o texto em prosa intitulado *A Menina dos Cabelos de Algodão*, de Wynne Carvalho (2020), objetivando desenvolver o letramento literário de alunos de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental II e assim, contribuir para a formação de leitores críticos.

Propomos para essa pesquisa a aplicação de uma sequência básica dinâmica, lúdica, porém não deixando de trazer para o debate às questões étnico-raciais, pois em observação da realidade escolar, por parte da professora/pesquisadora, foi possível verificar que há um desconhecimento sobre a existência das obras da literatura afro-brasileira por vários alunos, assim como uma escassez de títulos dessa literatura na instituição de ensino, simultaneamente temos um ambiente escolar também marcado por exclusões étnicas e práticas de racismo.

Nesse contexto, também nos gerou inquietude a ausência de implementação da Lei nº 10.639/03, pois já se passaram duas décadas da sua aprovação e o trabalho com a literatura de autoria negra é muito restrito ou, muitas vezes, inexistente em sala de aula. Nota-se que os requisitos para a sua efetivação vão além dos investimentos por parte dos setores público e privado, pois trata-se conjuntamente de uma mudança de postura das pessoas em relação à cultura africana e afro-brasileira, reconhecendo a importância dessa cultura, no que tange principalmente a formação do Brasil.

É preciso negarmos a falta de compromisso político-pedagógico, evitando que os temas relacionados à história e à cultura dos afro-brasileiros fiquem, muitas vezes e por diferentes razões, aquém das salas de aula, possibilitando que, em um espaço caracterizado pela diversidade, prevaleça o discurso homogeneizado. A proposta de intervenção aqui apresentada com foco para o protagonismo negro se inscreve como uma sugestão metodológica de interação leitor, texto e contexto, em vista de uma educação letrada e antirracista.

Estamos certos que muito ainda precisa ser feito, que as discussões e ações desenvolvidas em nossa pesquisa são apenas “gotas no oceano” em relação

ao que consolida a promoção real do respeito frente à diversidade. Contudo a aplicação da proposta de intervenção, se deu com diversas vivenciais inesquecíveis, em que jamais os alunos serão os mesmos, do mesmo modo a professora-pesquisadora também, pois tiveram a oportunidade de experimentar o prazer em ler e ressignificar suas histórias a partir da literatura.

Esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir sendo ponto de partida para novos diálogos, seja no que se refere à percepção da necessidade de políticas públicas eficazes ao enfrentamento do racismo, seja no fazer pedagógico no chão da escola por professor a promover a cultura afro-brasileira, conseqüentemente, o combate aos estigmas que limitam a aceitação e a valorização da herança africana. Po e enquanto e considerando os limites desta pesquisa, concluímos convictos que nossos alunos participantes alçaram no desenvolvimento de competências leitoras dentro de uma perspectiva de letramento literário, sobre a representação positiva do negro em nossa sociedade.

Salve o Povo Preto! Salve a representatividade!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ARANHA, Maria L. de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Memória e produção de saberes em espaços educativos não formais**. In: Cadernos do CEOM – Educação Patrimonial, Chapecó: 2007.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: IBEP, 2007.
- BENEVIDES, M.V de M. **Cidadania e Democracia**. Lua Nova(São Paulo), n. 33, 1994.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. “A identidade racial em crianças pequenas”. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p.98-117.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico,1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acessado em 12 de novembro de 2023
- BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPIR, 2009.
- CABRAL, Leonor Scliar. **Linguagem e empoderamento: a construção do sujeito**. Florianópolis:Editora da UFSC,2003.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil** / Sueli Carneiro — São Paulo: Selo Negro, 2011. — (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito).
- CARVALHO, Wenny. **A menina dos cabelos de algodão**. São Paulo: Uirapuru, 2020.
- CASTRO, J. A. **Evolução e desigualdade na educação brasileira**. Educação & Sociedade, v. 30, p. 673-697, 2009.
- HERRY, Matthew A. **Amor de Cabelo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Galerinha, 2020.
- CRAMER, Eugene H; CASTLE, Marrietta. (organizadores). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre jovens**. Tradução Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.
- CORREIA, Wesley. **Laboratório de incertezas**. Bahia: Mídia 4p, mar. de 2020. Disponível em: <https://midia4p.cartacapital.com.br/escritor-baiano-wesley-correia-lanca-laboratorio-de-incertezas-seu-quarto-livro-de-poesias/>. Acesso em: 01 de jul. 2024.
- COSTA, Gal. Letra da canção **Cabelo**. Disponível em <https://www.letras.com.br/gal-costa/cabelo>. Acesso em 10 de jan. de 2025.
- COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. **Anais da XI Semana de Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.
- DALCASTAGNÈ, R. "A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004". In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n.26. Brasília, julho-dezembro de 2005, p. 13- 71.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- DALVI, Maria Amélia. **Ler como experiência: por uma abordagem ética e estética da leitura literária**. In: SILVA, Eliane Debus; DALVI, Maria Amélia (Orgs.). Literatura infantil: modos de ler, modos de ver. São Paulo: Cortez, 2013.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heri Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afrodescendente**: antologia e crítica. 3ª ed. Rio de Janeiro, 2020.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo. Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMA, Renato. **Neguinha, Sim!** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

GANCHO. Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios).

GODOY, Ana Boff de. **Identidade criouliada**: a (re)construção de um novo homem. In: BERND, Zilá e LOPES, Cícero Galeno (Org.). *Identidades e estéticas compósitas*. Canoas: Centro Universitário La Salle/ Porto Alegre: UFRGS, 1999, p. 61-81.

GOMES, C.C.; SOUZA, M.S. **Entre risos e afetos: meninos negros na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças, desde bebês**. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 452–468, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.73462. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73462>. Acesso em 18 mai. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Nota do artigo: Cultura Negra e Educação**. *Revista Brasileira de Educação*. Agosto, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: experiências e desafios de uma educação antirracista. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Betina**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. HOOKS, Bell. **Alisando nossos cabelos**, Revista Gazeta de Cuba. Unión de escritores y Artista de Cuba, 2005.
- KILOMBA, Grada. "The Mask" In: **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.
- JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. "Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social". In: **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 4 - nº 1- 2013. p.1-17. link: [file:///D:/User/Downloads/artigo%20\(1\).pdf](file:///D:/User/Downloads/artigo%20(1).pdf). Acesso em 18 de mo de 2024.
- KLEIMAN, Ângela B. (org), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto,2006.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo : Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.
- LIBÂNEO. José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor em busca de novos caminhos**. 2001. Disponível em: http://www.ucg.br/site_docente/edu/libâneo;pdf.ensino.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.
- LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? porquê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna,2006.

- MIGNOLO, Walter Damián & Walsh, Catherine Emilia. **Pensamento decolonial: enfoques, genealogias e desafios**. São Paulo, Vozes, 2018.
- MONTEIRO, Paloma. **Os mil cabelos de Ritinha**. São Paulo: Semente Editorial, 2017.
- MORTARI, Claudia. "O ensino de História das Áfricas e a Historiografia: alguns apontamentos". In: MORTARI, Claudia (Org.). **Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora**. Florianópolis: IOESC, 2015.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño & Stobäus, Claus Dieter. (2006). **Auto-imagem, auto-estima e auto realização: qualidade de vida na universidade**. Psicologia, saúde & doenças, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil**. In: MUNANGA, Kabengele (org.) Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **A ancestralidade na encruzilhada**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- OLIVEIRA, Jurema. "Ancestralidade e afro-brasilidade". **Revista Mosaico**, v. 16, p. 108-124, 2023. (ISSN 1983-7801). Disponível: file:///D:/User/Downloads/9213_dossie.pdf. Acesso em: 26 de jun. 2024.
- OLIVEIRA, Jurema (org.). **Africanidades e brasilidades: literaturas e linguística**. Curitiba: Appris, 2018.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo. Editora Peirópolis, 2013.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** São Paulo : Melhoramentos , 2021.
- ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: para viver dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- PEREIRA, Ariovaldo Lopes; DE LACERDA, Simeia Silva Pereira. **Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica**. Travessias, v. 13, n. 3, p. 90-106, 2019.

- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003
- SCOTT, J.W. A invisibilidade da experiência. Projeto História, n.16, p. 297-325,1998.
- SOARES, Magna. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.
- SOARES, Magna. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Leitura e Escrita**. Minas Gerais, 2005.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUSA, Andréia Lisboa de. **A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SOUZA, Adriana Ribeiro de; OLIVEIRA; Alaís Lima de. **Literatura Infantil Afro-brasileira? A Construção Identitária Em A Cor Da Ternura De Geni Guimarães**. Jacobina- Bahia 2015.
- SOUZA, Irandy André Lima de. **Afro Literaturas Infantil/Juvenil: Negociações Identitárias E Relações Étnico raciais**. Monografia (Graduação em Letras – Língua portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa, 2014.
- TAVARES, Júlio. Masterclass: Roteiro, com Prof. Dr. Júlio Tavares – **Cinema e Pensamento: Narrativas Negras**. *Facebook*, Centro Afro Carioca de Cinema Zózimo Bubul. 17 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=649246055675486> – Acesso em: 10 jun. 2024.
- Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 469-486, mai. - ago. de 2023: "Dossiê: 20 anos da Lei nº 10.639: Debates Curriculares Entre

Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas". DOI:

<https://doi.org/10.12957/riae.2023.73854>.

TELES, Lylian. **Cabelinho**. 1ª ed. São Paulo: Saberes e Letras. 2023

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8ª Ed.- São Paulo, Cortez, 2006.

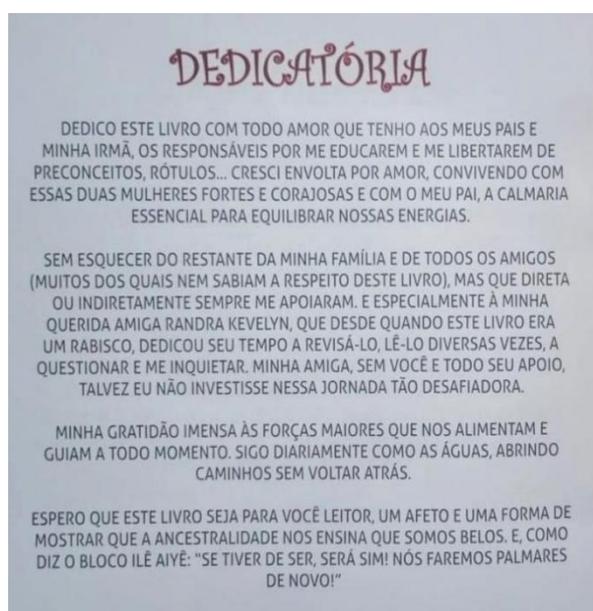
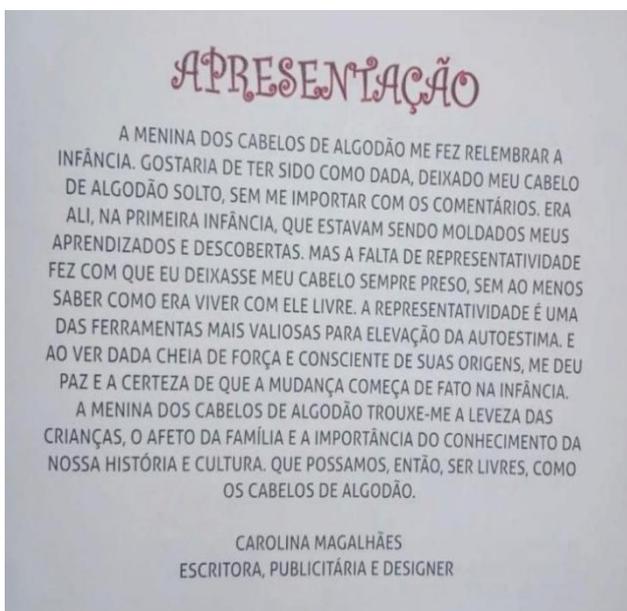
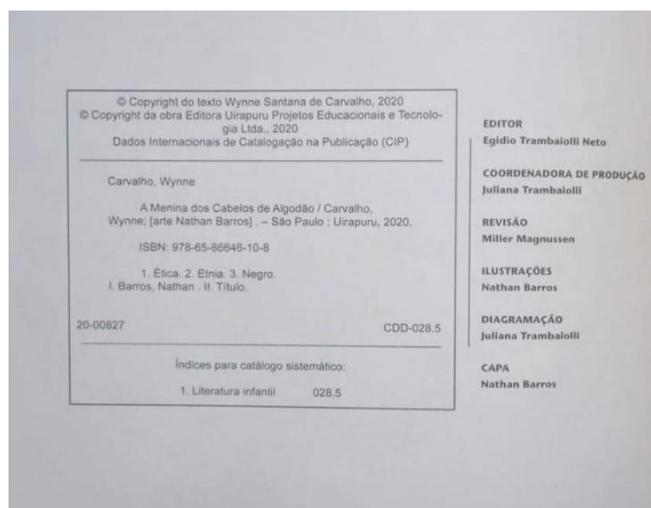
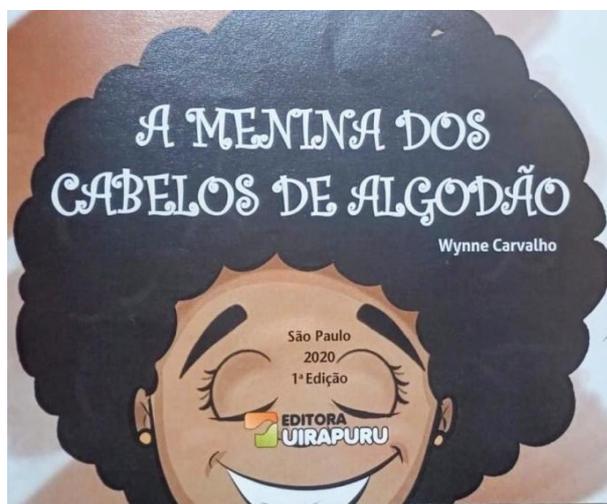
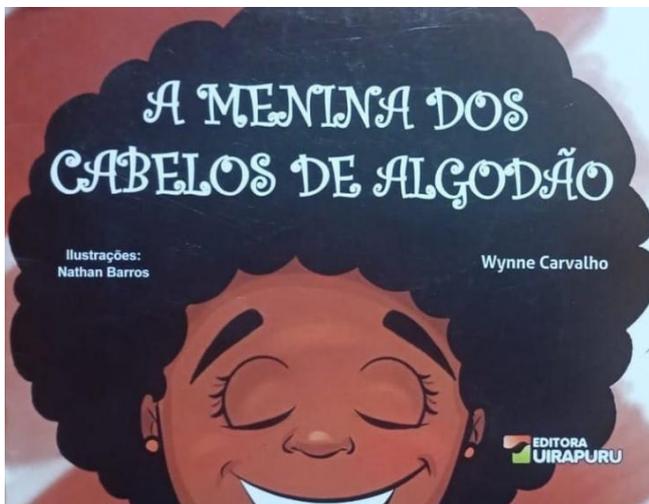
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

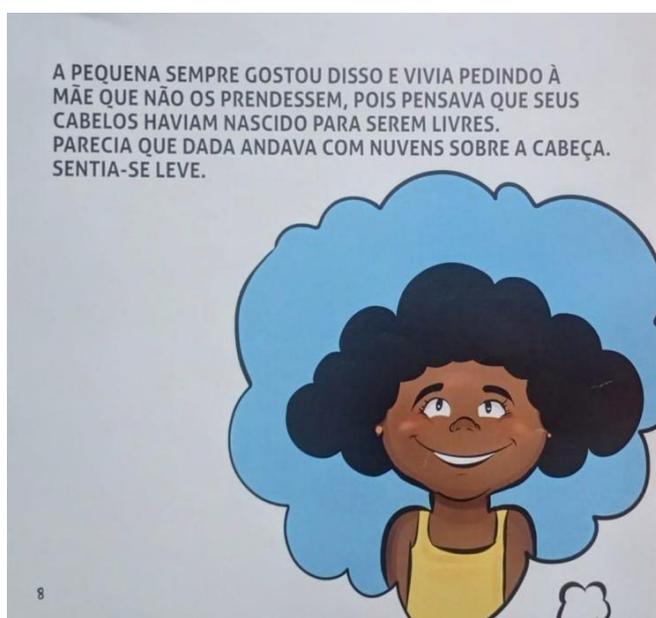
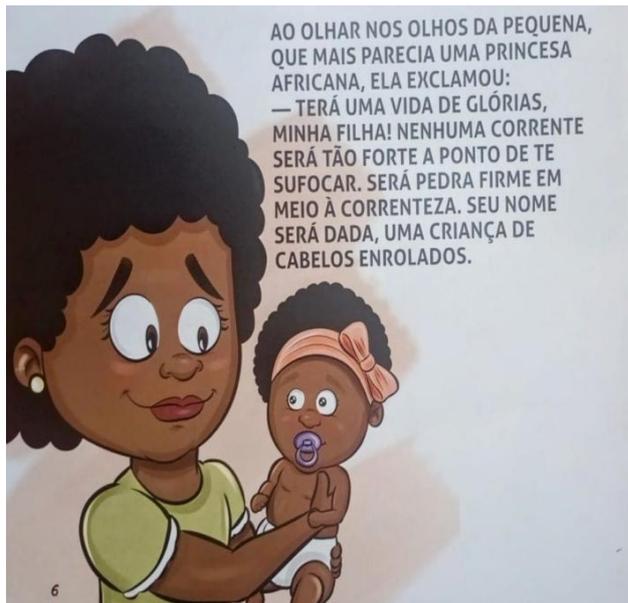
TODOROV, Tzvetan. **Literatura em Perigo**, de 4ª edição. Rio de Janeiro, DIFEL, 96p., 2012 [2007]. Tradução do original em francês: Caio Meira.

ZILBERMAN, R. **A leitura da literatura infantil brasileira**. In: DEBUS, E. (Org.). *A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leitura do Brasil e D'Além-Mar*. Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 17-35.

ANEXOS

ANEXO A - Objeto de Leitura





E, ÀS VEZES, A BRISA PROVOCAVA COSQUINHA EM SEU ROSTO, FAZENDO COM QUE ELA SOLTASSE SEMPRE UM SORRISO LARGO.



11

QUANDO SAÍA COM SEU CABELO **BLACK POWER** BEM SOLTO, DADA ACABAVA POR INFLUENCIAR OUTRAS MENINAS PRETINHAS A SOLTAREM SEUS CABELOS.

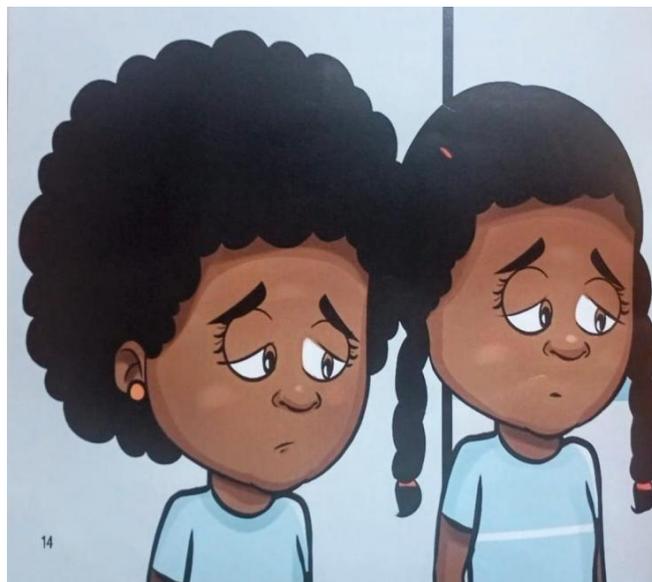


12

TODA VEZ QUE ENCONTRAVA ANA, UMA COLEGUINHA DA ESCOLA QUE VIVIA ELOGIANDO OS SEUS CABELOS, MAS SEMPRE DEIXAVA OS PRÓPRIOS CABELOS PRESOS EM FIRMES TRANÇAS, DADA DIZIA:
— DEIXE ELES BEM SOLTINHOS. NÃO TENHA MEDO, NÃO.



13



14

E ANTES MESMO QUE SUA AMIGA ANA PUDESSE RESPONDER, ELA ESCUTOU DE OUTRA MENINA:
— DEIXAR ELES SOLTOS? UM CABELO DESSE? DURO FEITO AS PAREDES? NÃO, NÃO DEIXE!



15

DADA ENFURECEU-SE. COMO PODE ALGUÉM DIZER QUE SEU CABELO É DURO SE SEMPRE O ACHOU TÃO BONITO E MALEÁVEL? DURO POR QUÊ? ENTRISTECEU-SE. NÃO SABIA O QUE DIZER A ANINHA.



16

AO CHEGAR EM CASA, NYOTA PERCEBEU QUE ALGO ESTAVA ERRADO. DADA ESTAVA CALADA, MEXIA MUITO NOS CABELOS, MAS NÃO DO JEITO DE SEMPRE, NÃO COM A MESMA EMPOLGAÇÃO E FELICIDADE.



APÓS O ALMOÇO, RESOLVEU PERGUNTAR O QUE ESTAVA ACONTECENDO E DADA DECIDIU CONTAR O EPISÓDIO QUE ELA E SUA AMIGA ACABARAM DE EXPERIMENTAR.



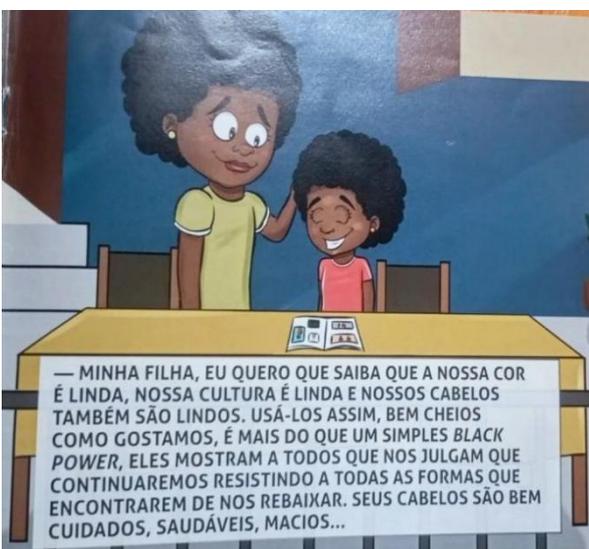
TRISTE EM SABER QUE A HISTÓRIA SE REPETIA, POIS, QUANDO CRIANÇA, SOFRERA A MESMA REPRESSÃO QUE A FILHA ACABARA DE PASSAR, NYOTA DECIDIU QUE ERA A HORA DE TER UMA CONVERSA SÉRIA COM A MENINA.

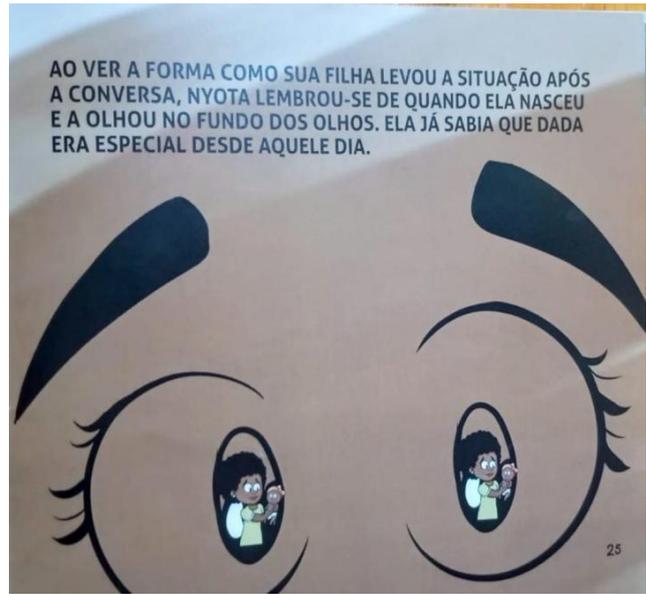


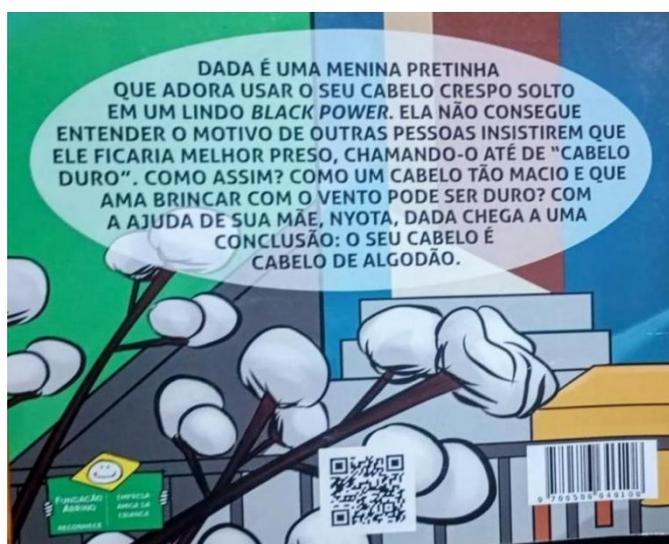
LEVOU-A PARA A VARANDA, LOCAL ONDE SEUS PAIS COSTUMAM LHE CONTAR HISTÓRIAS, MOSTRAR O ÁLBUM DA FAMÍLIA, COMIAM QUANDO RECEBIAM VISITAS, FESTEJAVAM JUNTOS OU TINHAM CONVERSAS EM GRUPOS.



— MINHA FILHA, EU QUERO QUE SAIBA QUE A NOSSA COR É LINDA, NOSSA CULTURA É LINDA E NOSSOS CABELOS TAMBÉM SÃO LINDOS. USÁ-LOS ASSIM, BEM CHEIOS COMO GOSTAMOS, É MAIS DO QUE UM SIMPLES BLACK POWER, ELES MOSTRAM A TODOS QUE NOS JULGAM QUE CONTINUAREMOS RESISTINDO A TODAS AS FORMAS QUE ENCONTRAREM DE NOS REBAIXAR. SEUS CABELOS SÃO BEM CUIDADOS, SAUDÁVEIS, MACIOS...







ANEXO B - Música Infantil: Black Black**BLACK BLACK****Compositoras:** Érica Maria e Dany Danielle.

Black, Black, Black
 É minha cor
 É meu cabelo É o meu jeito

Black, Black
 É meu sorriso
 Black, Black
 Me aceite como sou
 Me veja como sou
 Respeite a minha cor.

Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=O9tp2lmWC-M&feature=shared>. Acesso em 10 mai. 2024.

ANEXO C - Música: Roda Africana**RODA AFRICANA**Música: **África****Compositores:** Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho, Paulo Tatit, Sandra Peres Martins.

Quem não sabe onde é o Sudão
 Saberá
 A Nigéria, o Gabão, Ruanda
 Quem não sabe onde fica o Senegal
 Quem não sabe onde é o Sudão
 Saberá
 A Nigéria, o Gabão, Ruanda
 Quem não sabe onde fica o Senegal
 A Tanzânia e a Namíbia
 Guiné-Bissau?
 Todo o povo do Japão
 Saberá
 De onde veio o leão de Judá
 Alemanha e Canadá, saberão
 Toda a gente da Bahia, sabe já
 De onde vem à melodia, do ijexá
 O sol nasce todo dia, vem de lá
 Entre o Oriente e o Ocidente
 Onde fica?

Qual a origem da gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo
Do Atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá
E aqui África ficará
Basta atravessar o mar
Pra chegar
Onde cresce o Baobá
Pra saber
Da Floresta de Oxalá
E malê
No deserto de Alah
Do ilê
Banto mulçumano mago, Yorubá
Entre o Oriente e o Ocidente
Onde fica?
Qual a origem da gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo
Do Atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá
E aqui África ficará.

Disponível em <https://youtube.com/watch?v=QjlmRDk9kti&feature=shared>. Acesso em mai. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A



QUESTIONÁRIO INICIAL

Estes questionários visam traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa que tem como título **A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL** da pesquisadora Alcidema Santos da Silva, sob a orientação da professora Dr^a Maria Suely da Costa. Os dados dessa pesquisa serão codificados e os sujeitos não serão revelados.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Marque a opção que você se identifica quanto a sua cor :

() branco () negro () pardo

1) Você gosta de ler?

() Sim () Não

Justifique: _____

2) Com que frequência costuma ler? Marque um x na opção:

() Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

3) Quais os motivos que levam você a ler?

() Prazer () Obrigação, exigência da escola () Outros : _____

4) Você já leu textos literários de autores negros?

() Sim () Não () Não lembro dos (as) autores(as) das obras que já li.

5) Você já leu textos literários com personagens negros(as)?

Sim Não Não lembro.

6) Baseando-se no texto literário que você já leu, como você percebe a forma que os(as) personagens(as) negros (as) são abordados, representados?

Respeito às diversidades étnico raciais Preconceito e racismo

Não sei dizer.

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO FINAL**

ALUNO (A): _____

1) Você considera que sua participação na pesquisa voltada para a leitura do texto literário foi uma experiência proveitosa?

Sim Não Não sei

Justifique: _____

2) A leitura da obra *A menina dos cabelos de algodão*, de Wenny Carvalho colaborou para você ampliar a sua a forma ver e valorizar a diversidade étnico-racial? Sim Não

Justifique: _____

2) Quais assuntos abordados no texto despertaram em você mais interesse?

Família

Racismo

Cabelo Afro

Preconceito

Outro(s) Cite: -----

4) Destaque da obra frases que apontam a valorização da estética dos cabelos afros.

5) O que você aprendeu com a leitura do texto em relação à importância da ancestralidade?

6) Você gostou de ver na obra lida o negro sendo o protagonista? Justifique:

7) Dê uma sugestão para o enfrentamento do racismo.

APÊNDICE C - CADERNO PEDAGÓGICO

O Caderno Pedagógico é parte integrante desta dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, foi organizado visando contribuir com a prática docente por meio de propostas que valorizam o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva de letramento literário.

Portanto, trata-se de um instrumento didático que buscar ser um convite a reflexão, experimentação e a reinvenção das práticas pedagógicas, respeitando a diversidade dos alunos e promovendo sobretudo o desenvolvimento da leitura.

Assim, este caderno pedagógico assume-se como elo entre a universidade e escola, entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e a ação educativa, fortalecendo o compromisso com uma educação pública, democrática e de qualidade.

CADERNO PEDAGÓGICO

CABELO AFRO: REPRESENTATIVIDADE NEGRA



AUTORAS

Alcidema Santos da Silva
(UEPB/PROFLETRAS)

DR^a Maria Suely da Costa
(UEPB/PROFLETRAS)

APRESENTAÇÃO

Caro (a) leitor (a),

É com grande satisfação que apresentamos este caderno pedagógico, voltado para o ensino de literatura. Nele você encontrará propostas de atividades que têm como objetivo desenvolver competências de leitura do texto literário, na perspectiva do letramento, por meio da literatura infantojuvenil de autoria negra de viés antirracista.

Este material é uma resposta exitosa da dissertação de mestrado intitulada “A Representatividade Negra na Literatura Infantojuvenil: Uma Proposta de Letramento Literário no Ensino Fundamental”, realizada por Alcidema Santos da Silva, sob a orientação da prof^a. Dra. Maria Suely da Costa. A pesquisa insere-se no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III, localizada em Guarabira - PB, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com coordenação Nacional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Trata-se de um produto educacional organizado em três capítulos que, entre outras metas, busca promover o conhecimento em torno de questões da história e da cultura afrodescendente, possibilitando uma educação antirracista através da literatura de autoria negra e proporcionando a percepção de reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural em sala de aula.

Assim, pretende-se que este material contribua com professores e professoras de Língua Portuguesa, Coordenadores Pedagógicos das Instituições do Ensino Fundamental - Anos Finais e/ ou outros agentes educacionais, pois nesta proposta a literatura infantojuvenil afro-brasileira é apresentada como instrumento eficaz no que tange o letramento literário e a implementação da Lei 10.639/03.

Portanto, a você, leitor e leitora, especialmente aos professores que acreditam ser possível formar leitores conscientes, espera-se que este material lhes seja útil.

EXCELENTE LEITURA!

Vamos! Solte seus cabelos, não tenha medo, não.

(Wenny Carvalho)

A LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM INSTRUMENTO DE LETRAMENTO LITERÁRIO, REPRESENTATIVIDADE NEGRA E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

A Literatura infantojuvenil afro-brasileira é um forte instrumento pedagógico quando se trata da temática voltada para a representatividade, pois promove uma visão mais igualitária, ou seja, uma educação antirracista nos espaços educacionais.

Nesse sentido, ao introduzir nas narrativas a representação do negro, por meio de personagens negros como protagonistas, colabora na desconstrução de estereótipos racistas e fortalece a autoestima das crianças negras, principalmente o sentimento de pertencimento.

Segundo Lima (2008, p.97) “ a literatura infantojuvenil, é um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação”. Desta forma, pode-se afirmar que o universo literário produzido pelos adultos é uma estratégia significativa com o objetivo que crianças e jovens possam se reconhecer, identificar através de personagens, sensações, sentimentos culturais entre outros.

No contexto da literatura infantojuvenil, quanto à representatividade negra, há uma série de textos literários que vislumbram, em sua forma, exibir personagens negras como protagonistas em narrativas que apreciem sua dinâmica cultural e ancestralidade. Ou seja, essa literatura dá voz aqueles que por demasiado tempo foram eliminados dos contos encantados, as personagens negras.

Dessa maneira, a literatura afro-brasileira passa a representar um instrumento de contestação da literatura clássica de origem europeia que se propaga através dos ideais de perfeição dos personagens que destacam a alvura da cor da tez, os olhos claros e cabelos lisos, não transmitindo a disparidade cultural vigente em nosso país.

A presença efetiva da literatura afro-brasileira na configuração nacional é muito recente e se revela por apreciar as pautas raciais hodiernas em nossa sociedade. Incontestavelmente, a história e vida do negro no território nacional estão relacionadas aos seus percursos históricos desde a vinda ao Brasil até os dias de hoje, e está assinalada por aproximadamente quatro séculos de

escravização. Condição esta refletida na literatura infantojuvenil brasileira, pois as representações a partir das personagens protagonistas negras, inexistiram por longínquo tempo, sistematicamente a construção literária guiada para o público infantil, podendo afirmar que só do século XIX para o XX , as personagens negras começam a fazer parte das histórias literárias.

Esse rompimento se deu devido às diversas manifestações e exigências de movimentos sociais negros, por transformações na educação brasileira, uma batalha que persistiu por vários anos entre conquistas e anacronismos, alcançaram a publicação da Lei de nº 10.639/2003 que fez uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 com a abrangência de dois artigos o 26-A e o 79-B, que institui a obrigatoriedade da educação sobre História e Cultura Afro- brasileira em todos os estabelecimentos públicos e particulares do Brasil.

Portanto, os estudos e leituras de obras da Literatura infantojuvenil antes da promulgação da lei nº 10.639/03, concentravam-se, especialmente, nos cursos de graduação em Pedagogia e Letras, das universidades e faculdades, além dos programas e grade curricular de pós-graduação do território nacional, que versam acerca das Relações Étnico-Raciais, embora com uma concisa importância no mercado editorial.

Em síntese, diante da temática da representação do negro na literatura infantojuvenil é importante termos clareza dos benefícios que esta leitura favorece as crianças negras e não-negras, pois como instrumento pedagógico amplia o repertório cultural , promove o respeito a diversidade étnico-racial e é capaz de contribuir para a formação de cidadãos conscientes.

CONHECENDO A AUTORA WENNY CARVALHO E A OBRA *A MENINA DOS CABELOS DE ALGODÃO*

A obra infantojuvenil *A menina dos cabelos de algodão*, foi publicada no ano de 2020, pela editora Uirapuru, após a escritora negra e baiana, Wenny Carvalho, ter vencido o concurso literário em 2016.. O texto apresenta uma narrativa envolvente e conta com as ilustrações de Nathan Barros.

Wynne Carvalho é graduada em Letras e Jornalismo, pós graduada em Comunicação e Design Digital pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), especialista em *Branded Content* e *BrandStorytelling* pela Miani Ad Schol (SP) tem mais de cinco anos de experiência e mais de 400 alunos espalhados pelo Brasil.

A narrativa, objeto de leitura, apresenta categorias que contemplam as questões étnico-raciais e o combate ao racismo, com destaque para a representatividade, afirmação da cultura negra, respeito aos antepassados e luta antirracista.

A categoria *representatividade* ganha maior destaque, uma vez que o texto traz no enredo uma cena simbólica do cotidiano escolar, onde as personagens negras, vivenciam o racismo estrutural por causa da discriminação histórica com os seus cabelos.

Nesse sentido, a narrativa traz um retrato real do que acontece várias vezes no espaço escolar, onde crianças negras passam boa parte da existência, convivendo com apelidos e comparações que soam como ofensas por causa da cor e da característica de seu cabelo.

Ressaltamos que a obra *A menina dos cabelos de algodão*, de Wynne Carvalho (2020), traz contribuições significativas no que se refere as questões étnico-raciais e a desconstrução do racismo no contexto escolar, a partir da categoria representatividade, constituindo-se como instrumento eficaz em meio a esses processos descolonizadores, de resistência e aceitação cultural.



www.wynnecarvalho.com.br/meu-livro



SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

A sequência básica de letramento literário foi planejada para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Contudo, é uma proposta flexível, podendo ser adaptada para outras turmas conforme a realidade dos alunos, sistematicamente, as necessidades do professor.

A escolha pelo gênero narrativo se deu pela relevância da leitura com o texto literário *A menina dos cabelos de algodão* (2020), de Wynne Carvalho, que pontua aspectos em torno da representatividade negra, da ancestralidade, da identidade étnico-racial, do autoconhecimento, da autoestima, do afeto.

O desenvolvimento desta sequência adota as quatro etapas de leitura sugeridas por Rildo Cosson (2021) sendo elas : *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

A primeira etapa, a *Motivação*, visa levar o leitor a fazer antecipações da obra que será trabalhada. Este momento pode ser considerado o mais importante do processo, pois sendo adequadamente trabalhada despertará o prazer e o interesse para a leitura.

A segunda etapa da sequência básica é a *Introdução*. O foco neste momento está em apresentar para os alunos dados referentes ao autor e à obra a ser lida. Essas orientações são importantes para que o processo ocorra de forma adequada, considerando ser necessária uma preparação dos alunos para receberem o texto a ser lido.

A terceira etapa é a da *Leitura*, faz-se necessário ser ainda mais acompanhada pelo professor, observando pontualmente se o aluno está realizando a leitura ou não, se apresenta dificuldade no processo de leitura, se precisa de uma mediação maior. .

A quarta etapa, é da *Interpretação*, tendo por foco os resultados alcançados pelo leitor, possibilita observar se as etapas que a antecederam foram exitosas, sem esquecer que se pode trabalhar em dois momentos: um interior e outro exterior.

Segue abaixo o planejamento detalhado da sequência de leitura literária, com duração de 12 aulas de 45 minutos cada, em um período aproximado de dois meses:

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tecendo leitura em prosa afro-brasileira infantojuvenil

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO

PLANEJAMENTO

<p>Motivação</p>	<p>02 aulas de 45 minutos</p>
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ativar os conhecimentos prévios, estabelecendo previsões (hipóteses) e expectativas para a leitura do texto; • Motivar os alunos para a leitura; • Ampliar os conhecimentos em relação a obras da literatura infantojuvenil afro-brasileira; • Estimular a reflexão sobre si e o autoconhecimento, ajudando os alunos a compreenderem melhor a si mesmos e sua relação com os outros da turma; • Discutir possíveis interpretações do vídeo, da obra <i>Cabelo de Lelé</i> de Valéria Belém (2007); • Contextualizar de forma expositiva sobre a história do Movimento Black Power; • Ouvir atentamente e cantar a música “Black Black” das compositoras Érica Maria e Dany Danielle.

<p style="text-align: center;">Procedimento Metodológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Formação de círculo no chão, visando promover a interação igualitária e o compartilhamento de ideias; ▫ Apresentação de obras da literatura infantojuvenil afro, que comporão o acervo de leitura da sala de aula; ▫ Aplicação da dinâmica do espelho; ▫ Exposição do sentimento ao abrir a caixa e ver a pessoa linda e especial; ▫ Exibição do vídeo contendo a história <i>O cabelo de Lelé</i>, da autora Valéria Belém (2007); ▫ Discussão a partir de perguntas norteadoras; ▫ Contextualização expositiva sobre a história do Movimento Black Power; ▫ Audição de canto da música: “Black Black” das compositoras Érica Maria e Dany Danielle.
<p style="text-align: center;">Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Smart TV, notebook, espelho, caixa decorativa, violão, caixa de som e cópias da letra da música “ Black Black”.
<p style="text-align: center;">Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Observação dos conhecimentos prévios dos alunos, com os quais se mobilizarão para realizar a leitura, sobre como relacionam a vida da menina negra de cabelo afrodescendente com o seu cotidiano.

POSSIBILIDADES

Inicialmente convidem os alunos a sentarem em círculo no chão, promovendo a interação igualitária e o compartilhamento de ideias, em seguida, apresentem obras da literatura infantojuvenil afro-brasileira, contudo, as mesmas posteriormente deverão ficar expostas e acessíveis em uma estante na sala de aula.

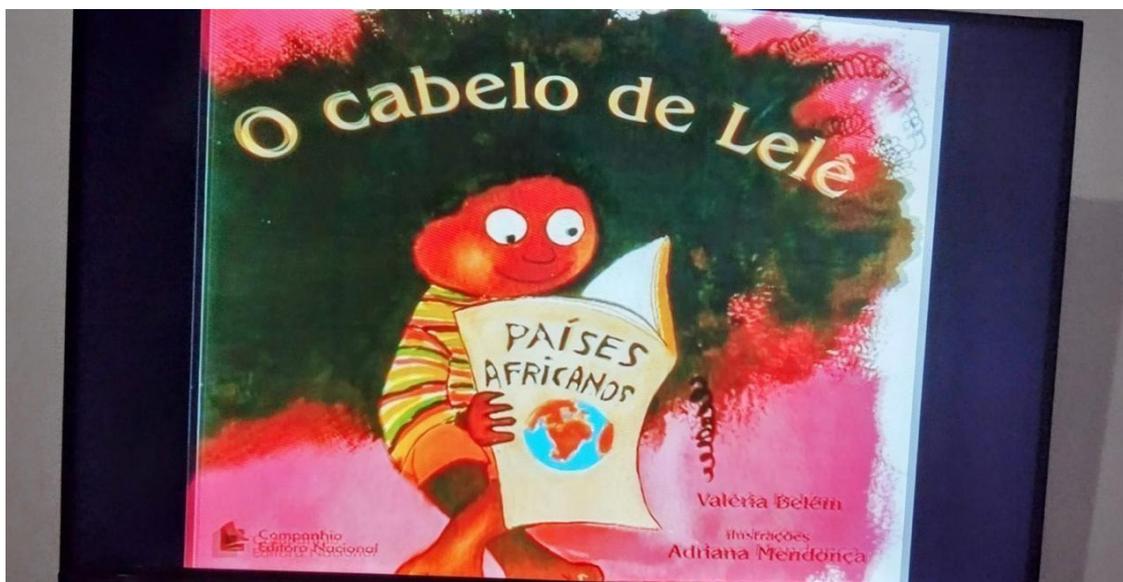
Dando continuidade faça a dinâmica do espelho, tomando como base as seguintes etapas: dentro de uma caixa decorativa coloque um espelho, na sequência repasse para os alunos que dentro da caixa tem uma foto de uma pessoa muito bonita, especial, inteligente, educada, generosa, compreensiva e que tem muito respeito para com as outras pessoas. Depois solicite que todos se dirijam ao local onde está a caixa. Um de cada vez. Lembrando que todos olharão para dentro da caixa e voltarão silenciosamente para o seu lugar sem se comunicar com os demais. Ao final da dinâmica, cada um dirá o que sentiu ao encontrar com a pessoa tão linda e especial que viu.

Após o compartilhamento reflexivo, o(a) professor (a) fará a seguinte provocação: Existia uma menina que não estava feliz com sua aparência, igualmente outras meninas espalhadas pelo mundo, o nome dessa menina é Lelê. Vamos conhecê-la? Nesse momento, faz a exibição do vídeo contendo a história *O cabelo de Lelê*, da autora Valéria Belém, que traz de forma lúdica, em seu interior, a valorização das características da cultura negra, que infelizmente tem sido discriminada devido à sua longa história de racismo.

Na sequência, visando ampliar a temática poderá lançar mãos de algumas perguntas norteadas, como por exemplo: Como é o cabelo de Lelê? Ela gosta ou não de seus cabelos? Você sabe o que é um cabelo black? Conhece alguém que tem cabelo black? O cabelo black pode ser usado apenas pelo sexo feminino? Você acha que só quem tem cabelo liso é bonito (a)? Quando foi que Lelê começou a gostar do seu cabelo e a gostar do que estava vendo no espelho?

Prontamente é importante realizar uma contextualização expositiva sobre a história do Movimento Black Power, e para culminar essa etapa fantástica, convidar os alunos para ouvirem atentamente e cantarem a música: “Black Black” das compositoras Érica Maria e Dany Danielle.

VÍDEO: O CABELO DE LELE



Disponível em: https://youtu.be/_FRS63MaBhc?feature=shared . Acesso em out. 2024.

MÚSICA INFANTIL DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E DIVERSIDADE

BLACK BLACK

Compositoras: Érica Maria e Dany Danielle.

Black, Black, Black
É minha cor
É meu cabelo É o meu jeito

Black, Black
É meu sorriso
Black, Black
Me aceite como sou
Me veja como sou
Respeite a minha cor.

Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=O9tp2ImWC-M&feature=shared> . Acesso 10 mai. 2024.

**2ª ETAPA: INTRODUÇÃO
PLANEJAMENTO**

Introdução	02 aulas de 45 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a escritora negra baiana Wenny Carvalho, sua biografia e a capa da obra infantojuvenil <i>A menina dos cabelos de algodão</i>; • Apresentar fotografia do ilustrador Nathan Barros e resumo biográfico; • Levantar hipóteses a respeito das temáticas que o livro traz de forma geral; • Compartilhar as impressões iniciais.
Procedimento Metodológico	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de fotografia da escritora, Wenny Carvalho e de dados biográficos, simultaneamente da capa da obra infantojuvenil <i>A menina dos cabelos de algodão</i>; • Apresentação de fotografia do ilustrador, Nathan Barros e de dados biográficos; • Levantamento de hipóteses a respeito das temáticas que o livro traz de forma geral; • Compartilhamento das impressões iniciais.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Smart TV, notebook e caixa de som.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Observação sobre como os alunos estabelecem as hipóteses a respeito das temáticas que o livro traz de forma geral e compartilhando as impressões iniciais.

POSSIBILIDADES

Brevemente, porém de forma atrativa, apresente a escritora e um pouquinho de sua biografia, simultaneamente a capa do livro *A menina dos cabelos de algodão*. Apresente também o ilustrador Nathan Barros, pois muitas das vezes esquecemos desses artistas que enriquecem o aspecto visual das obras literárias infantojuvenis.

Após a apresentação da escritora, da capa do livro e do ilustrador, realize levantamento de hipóteses a respeito das temáticas que o livro possivelmente traz e deixe eles compartilharem as impressões iniciais.

**3ª ETAPA: LEITURA DA OBRA *A MENINA DOS CABELOS DE ALGODÃO*, DE
WENNY CARVALHO**

PLANEJAMENTO

Leitura	04 aulas de 45 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar aos alunos o direito à leitura literária; • Realizar leitura individual e compartilhada; • Promover debate a partir de questões norteadoras; • Refletir sobre as questões étnico-raciais ,especificamente sobre o cabelo crespo; • Fomentar a leitura crítica dos alunos.
Procedimento metodológico	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição da obra <i>A menina do cabelo de algodão</i> , propiciando o direito à literatura; • Realização de leitura individual; • Realização de leitura compartilhada em voz alta; • Promoção de debate a partir de questões norteadoras;

	<ul style="list-style-type: none"> Contextualização reflexiva livremente sobre as questões étnico-raciais presentes no texto literário.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Exemplares da obra <i>A menina dos cabelos de algodão</i>, de Wenny Carvalho(2020).
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Observação sobre a participação dos alunos nas atividades de leitura proposta.

POSSIBILIDADES

Inicialmente faça uma abordagem, ressaltando que a obra *A menina dos cabelos de algodão* é uma narrativa , desta forma está constituída dos cinco elementos essenciais; personagem, espaço, narrador, tempo e enredo. Apresente os elementos da narrativa em cartaz ilustrado e explique de forma detalhada cada elemento. Dando continuidade,distribua exemplares da obra, objetivando a realização da leitura.

Nesse encadeamento, promova um debate a partir das seguintes questões norteadoras: Qual a temática principal que traz o texto? Que tipo de cabelo tinha a garota da história *A menina dos cabelos de algodão*? Em sua opinião quando a autora, Wenny Carvalho, faz no decorrer da obra a comparação dos cabelos com o algodão ela pretendia dizer o que? Você acha que nos dias atuais ainda existem pessoas que sofrem preconceito por terem cabelos afros, popularmente conhecidos por crespos? Que atitudes podemos ter para combater esses comportamentos racistas?

Após os questionamentos supracitados, proporcione um tempo para os alunos contextualizarem, reflitirem livremente sobre as questões étnico-raciais presentes no texto.

4ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO (INTERNA E EXTERNA)

PLANEJAMENTO

<p>Interpretação</p>	<p>04 aulas de 45 minutos cada.</p>
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar a obra <i>A menina dos cabelos de algodão</i>; • Retomar a aula anterior destacando os principais pontos do texto; • Ilustrar frases chaves do texto; • Ouvir música como pano de fundo visando harmonização do ambiente; • Fixar na parede, cartaz contendo frase motivadora em relação estética do cabelo afrodescendente; • Dividir a turma em dois (02) grupos visando a construção de cartazes com as ilustrações; • Apresentar de forma sucinta as ilustrações; • Participar de palestra intitulada: <i>Educação para as relações étnico-raciais: uma abordagem antirracista</i>; • <i>Realizar roda africana no encerramento da proposta.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação interna estabelecendo uma compreensão da obra; • Retomada da aula anterior, destacando oralmente os principais pontos do texto. • Ilustração de frases chave do texto; • Audição de música, como pano de

<p>Procedimento metodológico</p>	<p>fundo <i>A beleza é você menina</i>, do cantor e compositor Bebeto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fixação na parede de cartaz , contendo, uma frase motivadora em relação a estética do cabelo afrodescendente, ao mesmo tempo provocativa em relação ao racismo; • Divisão da turma em dois (02) grupos visando a construção de cartazes com as ilustrações, • Apresentação sucinta dos grupos 1 e 2; • Participação efetiva em palestra intitulada: <i>Educação para as relações étnico-raciais: uma abordagem antirracista</i>; • Distribuição de folder educativo da palestra; • Realização da roda africana.
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Folder da palestra, Smart TV, notebook, microfone, caixa de som.
<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação sobre a participação dos alunos nas atividades propostas, utilizadas para interpretar de maneira interna e externa .

POSSIBILIDADES

Ao concluir a leitura inicie a *interpretação interna* fazendo uma simples retomada da aula anterior, pois assim ficará mais fácil fazer uma compreensão global do texto, em seguida coloque uma música para harmonizar o ambiente, a exemplo de: A beleza é você menina (1978) do cantor e compositor Bebeto.

Na sequência apresente duas frases chaves para serem ilustradas , ou seja, na tentativa de os alunos projetarem interpretações diversas conforme suas leituras , a título sugestivo poderão utilizar as seguintes:

Frase 1 - *Nossos cabelos são cabelos de algodão!*

Frase 2 - *Vamos! Solte seus cabelos, não tenha medo, não.*

Torne o momento ainda mais conscientizador, colocando um cartaz de preferência grande fixado na parede com frase motivadora em relação a estética do cabelo afrodescendente.

Realize a divisão da turma em dois (02) grupos, visando a construção de cartazes com as ilustrações, não esqueça de frisar que eles devem escolher um representante para cada grupo.

Dando continuidade, delimite um tempo de aproximadamente 10 minutos para que os representantes façam apresentações sucintas dos grupos 1 e 2, elogie o desempenho dos alunos.

Na oportunidade ofereça mais 20 minutos para que os alunos possam responder o questionário final, posteriormente recolha-os para analisá-los cuidadosamente.

Leve os alunos para o pátio, lugar onde está organizado para acontecer a palestra intitulada : *Educação para as relações étnico-raciais: uma abordagem antirracista* , recepcione o palestrante convidado, distribua um folder básico e criativo do evento e outros mimos pedagógicos caso queira, para culminar essa proposta deixando-a memorável realize uma roda africana, explique que o círculo, nas cerimônias públicas de origem africana, remete à ideia de harmonia e equilíbrio, possibilitando a igualdade. Enfim coloque a música e dancem , dancem muito, sentindo-se parte dessa construção coletiva do reencontro com a identidade e de empoderamento de meninas e mulheres negras.

RODA AFRICANA

Música: **África**

Compositores: Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho,
Paulo Tatit, Sandra Peres Martins.

Quem não sabe onde é o Sudão
Saberá
A Nigéria, o Gabão, Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal
Quem não sabe onde é o Sudão
Saberá
A Nigéria, o Gabão, Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal
A Tanzânia e a Namíbia
Guiné-Bissau?
Todo o povo do Japão
Saberá
De onde veio o leão de Judá
Alemanha e Canadá, saberão
Toda a gente da Bahia, sabe já
De onde vem à melodia, do ijexá
O sol nasce todo dia, vem de lá
Entre o Oriente e o Ocidente
Onde fica?
Qual a origem da gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo
Do Atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá
E aqui África ficará
Basta atravessar o mar
Pra chegar
Onde cresce o Baobá
Pra saber
Da Floresta de Oxalá
E malê
No deserto de Alah
Do ilê
Banto mulçumano mago, Yorubá
Entre o Oriente e o Ocidente
Onde fica?
Qual a origem da gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo
Do Atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá
E aqui África ficará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este caderno foi elaborado pensando em você professor(a), foi idealizado para adentrar nos espaços educativos, especialmente nas salas de aula, contribuindo nas ações e intervenções pedagógicas que visam o letramento literário, o despertar da criticidade e a construção de uma mentalidade voltada para o combate do racismo, algumas vezes confundido com o bullying ou associado a ele.

Sabemos claramente que os desafios são enormes quando se pretende formar leitores críticos e conscientes, mas esses não podem nos deixar intimidados, ao contrário, devem nos impulsionar, pois segundo Antonio Candido (1995) "a literatura é um direito básico do ser humano".

Nosso desejo é que continuemos a prezar pelo ensino público de qualidade, dever de todo profissional docente, que ocupa o fazer da sala de aula, para que o ensino de literatura contemple o letramento literário dos estudantes brasileiros não seja uma utopia, mas uma realidade impactante no sistema onde as políticas públicas de emancipação ainda se apresentam escassas.

Queridos professores, recebam esse material como uma oportunidade de aprendizagem, sem imposições e meu total reconhecimento profissional !

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

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

CARVALHO, Wenny. **A menina dos cabelos de algodão**. São Paulo: Uirapuru, 2020.

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

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

SOUZA, Adriana Ribeiro de; OLIVEIRA; Aláís Lima de. **Literatura Infantil Afro-brasileira? A Construção Identitária Em A Cor Da Ternura De Geni Guimarães**. Jacobina- Bahia 2015

ANEXO
(OBJETO DE LEITURA)

A MENINA DOS CABELOS DE ALGODÃO

Ilustrações:
Nathan Barros

Wynne Carvalho

EDITORA
UIRAPURU

A MENINA DOS CABELOS DE ALGODÃO

Wynne Carvalho

São Paulo
2020
1ª Edição

EDITORA
UIRAPURU

© Copyright do texto Wynne Santana de Carvalho, 2020
© Copyright da obra Editora Uirapuru Projetos Educacionais e Tecnologia Ltda., 2020
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Carvalho, Wynne

A Menina dos Cabelos de Algodão / Carvalho,
Wynne. [arte Nathan Barros] . – São Paulo : Uirapuru, 2020.

ISBN: 978-65-86646-10-8

1. Ética. 2. Etnia. 3. Negro.
I. Barros, Nathan. II. Título.

20-00827

CDD-028.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura infantil 028.5

EDITOR

Egídio Trambaloli Neto

COORDENADORA DE PRODUÇÃO
Juliana Trambaloli

REVISÃO

Miller Magnussen

ILUSTRAÇÕES

Nathan Barros

DIAGRAMAÇÃO

Juliana Trambaloli

CAPA

Nathan Barros

APRESENTAÇÃO

A MENINA DOS CABELOS DE ALGODÃO ME FEZ RELEMBRAR A INFÂNCIA. GOSTARIA DE TER SIDO COMO DADA, DEIXADO MEU CABELO DE ALGODÃO SOLTO, SEM ME IMPORTAR COM OS COMENTÁRIOS. ERA ALI, NA PRIMEIRA INFÂNCIA, QUE ESTAVAM SENDO MOLDADOS MEUS APRENDIZADOS E DESCOBERTAS. MAS A FALTA DE REPRESENTATIVIDADE FEZ COM QUE EU DEIXASSE MEU CABELO SEMPRE PRESO, SEM AO MENOS SABER COMO ERA VIVER COM ELE LIVRE. A REPRESENTATIVIDADE É UMA DAS FERRAMENTAS MAIS VALIOSAS PARA ELEVAÇÃO DA AUTOESTIMA. E AO VER DADA CHEIA DE FORÇA E CONSCIENTE DE SUAS ORIGENS, ME DEU PAZ E A CERTEZA DE QUE A MUDANÇA COMEÇA DE FATO NA INFÂNCIA.

A MENINA DOS CABELOS DE ALGODÃO TROUXE-ME A LEVEZA DAS CRIANÇAS, O AFETO DA FAMÍLIA E A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA NOSSA HISTÓRIA E CULTURA. QUE POSSAMOS, ENTÃO, SER LIVRES, COMO OS CABELOS DE ALGODÃO.

CAROLINA MAGALHÃES
ESCRITORA, PUBLICITÁRIA E DESIGNER

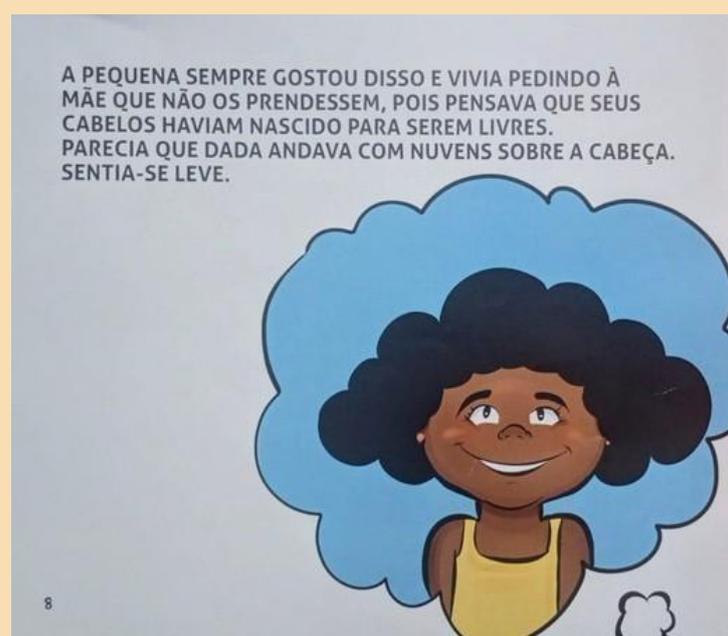
DEDICATÓRIA

DEDICO ESTE LIVRO COM TODO AMOR QUE TENHO AOS MEUS PAIS E MINHA IRMÃ, OS RESPONSÁVEIS POR ME EDUCAREM E ME LIBERTAREM DE PRECONCEITOS, RÓTULOS... CRESCI ENVOLTA POR AMOR, CONVIVENDO COM ESSAS DUAS MULHERES FORTES E CORAJOSAS E COM O MEU PAI, A CALMARIA ESSENCIAL PARA EQUILIBRAR NOSSAS ENERGIAS.

SEM ESQUECER DO RESTANTE DA MINHA FAMÍLIA E DE TODOS OS AMIGOS (MUITOS DOS QUAIS NEM SABIAM A RESPEITO DESTE LIVRO), MAS QUE DIRETA OU INDIRETAMENTE SEMPRE ME APOIARAM. E ESPECIALMENTE À MINHA QUERIDA AMIGA RANDRA KEVELYN, QUE DESDE QUANDO ESTE LIVRO ERA UM RABISCO, DEDICOU SEU TEMPO A REVISÁ-LO, LÊ-LO DIVERSAS VEZES, A QUESTIONAR E ME INQUIETAR. MINHA AMIGA, SEM VOCÊ E TODO SEU APOIO, TALVEZ EU NÃO INVESTISSE NESTA JORNADA TÃO DESAFIADORA.

MINHA GRATIDÃO IMENSA ÀS FORÇAS MAIORES QUE NOS ALIMENTAM E GUIAM A TODO MOMENTO. SIGO DIARIAMENTE COMO AS ÁGUAS, ABRINDO CAMINHOS SEM VOLTAR ATRÁS.

ESPERO QUE ESTE LIVRO SEJA PARA VOCÊ LEITOR, UM AFETO E UMA FORMA DE MOSTRAR QUE A ANCESTRALIDADE NOS ENSINA QUE SOMOS BELOS. E, COMO DIZ O BLOCO ILÊ AIYÉ: "SE TIVER DE SER, SERÁ SIM! NÓS FAREMOS PALMARES DE NOVO!"



E, ÀS VEZES, A BRISA PROVOCAVA COSQUINHA EM SEU ROSTO, FAZENDO COM QUE ELA SOLTASSE SEMPRE UM SORRISO LARGO.



11

QUANDO SAÍA COM SEU CABELO **BLACK POWER** BEM SOLTO, DADA ACABAVA POR INFLUENCIAR OUTRAS MENINAS PRETINHAS A SOLTAREM SEUS CABELOS.



12

TODA VEZ QUE ENCONTRAVA ANA, UMA COLEGUINHA DA ESCOLA QUE VIVIA ELOGIANDO OS SEUS CABELOS, MAS SEMPRE DEIXAVA OS PRÓPRIOS CABELOS PRESOS EM FIRMES TRANÇAS, DADA DIZIA:
— DEIXE ELES BEM SOLTINHOS. NÃO TENHA MEDO, NÃO.



13



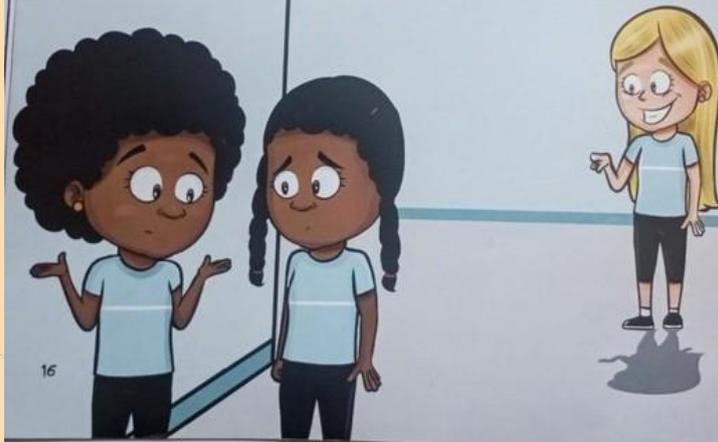
E ANTES MESMO QUE SUA AMIGA ANA PUDESSE RESPONDER, ELA ESCUTOU DE OUTRA MENINA:

— DEIXAR ELES SOLTOS? UM CABELO DESSE? DURO FEITO AS PAREDES? NÃO, NÃO DEIXE!



15

DADA ENFURECEU-SE. COMO PODE ALGUÉM DIZER QUE SEU CABELO É DURO SE SEMPRE O ACHOU TÃO BONITO E MALEÁVEL? DURO POR QUÊ? ENTRISTECU-SE. NÃO SABIA O QUE DIZER A ANINHA.



16

AO CHEGAR EM CASA, NYOTA PERCEBEU QUE ALGO ESTAVA ERRADO. DADA ESTAVA CALADA, MEXIA MUITO NOS CABELOS, MAS NÃO DO JEITO DE SEMPRE, NÃO COM A MESMA EMPOLGAÇÃO E FELICIDADE.



APÓS O ALMOÇO, RESOLVEU PERGUNTAR O QUE ESTAVA ACONTECENDO E DADA DECIDIU CONTAR O EPISÓDIO QUE ELA E SUA AMIGA ACABARAM DE EXPERIMENTAR.



TRISTE EM SABER QUE A HISTÓRIA SE REPETIA, POIS, QUANDO CRIANÇA, SOFRERA A MESMA REPRESSÃO QUE A FILHA ACABARA DE PASSAR, NYOTA DECIDIU QUE ERA A HORA DE TER UMA CONVERSA SÉRIA COM A MENINA.



LEVOU-A PARA A VARANDA, LOCAL ONDE SEUS PAIS COSTUMAM LHE CONTAR HISTÓRIAS, MOSTRAR O ÁLBUM DA FAMÍLIA, COMIAM QUANDO RECEBIAM VISITAS, FESTEJAVAM JUNTOS OU TINHAM CONVERSAS EM GRUPOS.



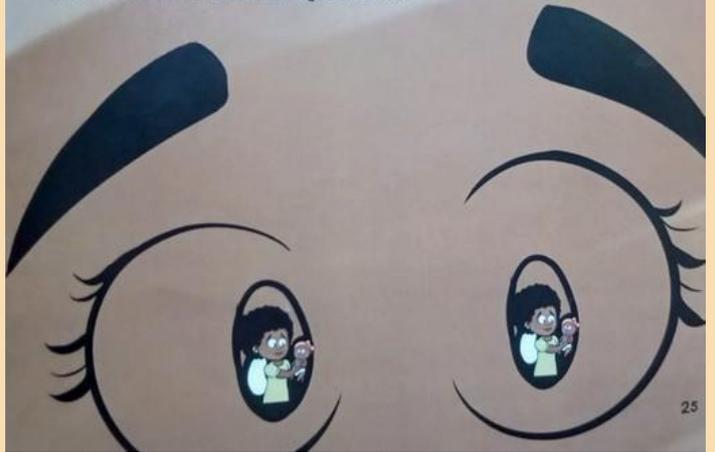
— MINHA FILHA, EU QUERO QUE SAIBA QUE A NOSSA COR É LINDA, NOSSA CULTURA É LINDA E NOSSOS CABELOS TAMBÉM SÃO LINDOS. USÁ-LOS ASSIM, BEM CHEIOS COMO GOSTAMOS, É MAIS DO QUE UM SIMPLES BLACK POWER, ELES MOSTRAM A TODOS QUE NOS JULGAM QUE CONTINUAREMOS RESISTINDO A TODAS AS FORMAS QUE ENCONTRAREM DE NOS REBAIXAR. SEUS CABELOS SÃO BEM CUIDADOS, SAUDÁVEIS, MACIOS...



DADA VOLTOU A SORRIR E, JUNTO COM A MÃE, PERCEBEU QUE NÃO DEVERIA DEIXAR QUE COMENTÁRIOS TÃO FEIOS E MALDOSOS A DEIXASSEM TRISTINHA.



AO VER A FORMA COMO SUA FILHA LEVOU A SITUAÇÃO APÓS A CONVERSA, NYOTA LEMBROU-SE DE QUANDO ELA NASCEU E A OLHOU NO FUNDO DOS OLHOS. ELA JÁ SABIA QUE DADA ERA ESPECIAL DESDE AQUELE DIA.



NA MANHÃ SEGUINTE, SENTADA NA GARUPA DA BICICLETA DE NYOTA ENQUANTO IA PARA A ESCOLA, DADA VIU SEUS CABELOS CRESPOS BRINCANDO COM O VENTO.



PERCEBEU QUE OS CABELOS DE SUA MÃE TAMBÉM VOAVAM.



FOI OBSERVANDO EM CADA LUGAR QUE PASSAVAM, QUE OS CABELOS DE TANTAS OUTRAS MULHERES NEGRAS TAMBÉM ERAM CONVIDADOS A BRINCAR PELA NATUREZA E BALANÇAVAM SEM QUE ELAS PUDESSEM TER CONTROLE.



COM ELAS BEM SOLTOS, AINDA MAIS DO QUE QUANDO SAIU DE CASA, POIS O VENTO HAVIA AJUDADO A PENTEÁ-LO AO SEU MODO, DADA FOI CORRENDO ENCONTRAR ANINHA E DISSE:



— VAMOS! SOLTE SEUS CABELOS, NÃO TENHA MEDO, NÃO. MINHA MÃE JÁ ME FEZ ENTENDER: NOSSOS CABELOS SÃO CABELOS DE ALGODÃO!



DADA É UMA MENINA PRETINHA QUE ADORA USAR O SEU CABELO CRESPO SOLTO EM UM LINDO *BLACK POWER*. ELA NÃO CONSEGUE ENTENDER O MOTIVO DE OUTRAS PESSOAS INSISTIREM QUE ELE FICARIA MELHOR PRESO, CHAMANDO-O ATÉ DE "CABELO DURO". COMO ASSIM? COMO UM CABELO TÃO MACIO E QUE AMA BRINCAR COM O VENTO PODE SER DURO? COM A AJUDA DE SUA MÃE, NYOTA, DADA CHEGA A UMA CONCLUSÃO: O SEU CABELO É CABELO DE ALGODÃO.

